

# AZ OLVASÁS ÖSSZTANTÁRGYI FELADAT



Szerkesztette: NAGY ATTILA • IMRE ANGÉLA • KÖNTÖS NELLI

## AZ OLVASÁS ÖSSZTANTÁRGYI FELADAT



# AZ OLVASÁS ÖSSZTANTÁRGYI FELADAT

---



SAVARIA UNIVERSITY PRESS  
Szombathely – 2011

MEGJELENT A HUNRA MEGALAKULÁSÁNAK  
20. ÉVFORDULÓJA TISZTELETÉRE

---

A kötet kiadását  
a Nemzeti Kulturális Alap tette lehetővé



Szerkesztette:

NAGY ATTILA

IMRE ANGÉLA  
KÖNTÖS NELLI

Lektorálta:  
FÚZFA BALÁZS

Olvasószerkesztő:  
KOVÁCS KATALIN

# TARTALOM

IMRE ANGÉLA – KÖNTÖS NELLI: Előszó .....	9
NAGY ATTILA: Bevezetés .....	11

## ALAPVETÉS

FELVÉGI EMESE: Tantárgyközi olvasás tanítása az Amerikai Egyesült Államokban .....	21
MATTHEW, KATHRYN I.: Szövegmodellek tanítása .....	24
VOTTELER, NANCY K.: A tárgyi tudás, a szövegértés és a szókincs kapcsolata .....	26
MORRIS, LEE ANN: A tantárgyközi olvasás tanítása .....	30
CLAES, JANE H.: A tanárok, könyvtárosok és könyvtárostanárok együttműködéséről .....	33
GRIFFITH, PAULA E.: A szöveg megértését támogató vizuális rendszerező használatáról .....	36
GERARDINO, CARLA RAE: Gondolatok a tantárgyközi olvasásról és a tankönyvválasztásról .....	39
OSTORICS LÁSZLÓ: Szövegértés tíz év távlatában – a PISA 2009 magyar eredményei .....	41
OPORNÉ FODOR MÁRIA: Olvasásfejlesztés és a tantestület .....	51

## TANTÁRGYAK

KÁLMÁN ATTILA: Matematikatanítás és az anyanyelv fejlesztése .....	59
BARANYAI JÓZSEF: A problémaalapú biológiatanulás és az olvasás kapcsolata .....	65
BÉKEI GABRIELLA: A szövegértés fejlesztésének lehetőségei matematika-, történelem- és természetismeret órákon .....	69

ARÁNYINÉ HAMAN ÁGNES: A szövegértés fejlesztése kémiaórán .....	79
ÉHMANN GÁBORNÉ HAVAS MÁRIA: Olvasóvá nevelés a nyolcadik évfolyamos tanulók számára íródott biológia, földrajz és nyelvtan tankönyvekben és munkafüzetekben .....	85
TÓTH SZILVIA: „Csak az ember olvas” – Szépirodalmi barangolások biológiaórán .....	94

## MESE, OLVASÁS, IRODALOM

CZOMBA MAGDOLNA: A mese és a gyermek .....	103
BERECZKINÉ ZÁLUSZKI ANNA – LÁZÁRNÉ OBBÁGY KATALIN: Pedagógiai projekt a kortárs magyar gyermekirodalmi művek olvasásáért .....	109
SZ. TÓTH GYULA: Így „írvasunk” mi, avagy az olvasás kezdeti nehézségei és örömei .....	113
BOHUSNÉ KONCZ JUDIT: Szövegértő olvasási verseny .....	119
KŐRÖS KATA: Szövegértés lépésről lépésre: egy rendhagyó feladatgyűjtemény bemutatása .....	124
KELEMENNÉ SZÉLL ZSUZSANNA: Az anyanyelvi órákon alkalmazott kooperatív munkaforma eredményességének vizsgálata hátrányos helyzetű szakiskolai tanulók körében .....	135
TÓTH BEATRIX: Olvasásfejlesztés RWCT-technikákkal .....	146
FÜZFÁ BALÁZS: Irodalomta(la)nítás, de meddig? .....	156

## ÚJ FORRÁSOK, ESZKÖZÖK

FEHÉR PÉTER: „Kindle ante portas!”, vagy az elektronikus könyvolvasók forradalma .....	165
KÖVESNÉ MOLNÁR ILONA: A vizuális és verbális információk együttes olvasásának képessége, a fejlesztés lehetőségei .....	170
LÓZSI TAMÁS: Multimediális olvasás: a reklám .....	179
TÓTH KÁLMÁN: Műtárgyak és kiállítási feliratok – a szöveg öröme a múzeumpedagógiában .....	191
FEHÉR PÉTER – HORNYÁK JUDIT: Könyv, blog, Wikipédia; mit olvas az online generáció? .....	198
FENYŐ D. GYÖRGY: Hogyan olvasnak a fiatalok? .....	208

## KÖNYVTÁRAK

KOCSIS ÉVA: Könyvtárpedagógia – tanórán kívül .....	219
VILLÁNYI RÓZSA: A bőség zavarában, utakat keresve – helyzetjelentés .....	228
JÁRINKA MAGDOLNA – MÁTÉ LÁSZLÓNÉ: Két könyvtár, két könyvtáros, tíz év: középiskolai és közművelődési könyvtár együttműködési tapasztalatai .....	235
TÓTHNÉ SZOMOLYA ÁGNES KRISZTINA: „Szeretem és nemszeretem állatok” Természetismereti foglalkozások a gyermekkönyvtárban .....	241
KÜRTÖSI ZSOLTNÉ: Könyvtári órák az Áldás utcai Általános Iskolában .	245
SZAKMÁRI KLÁRA: Periodikák használata a gimnáziumi oktatásban .....	257
SZÁVAI ILONA: Olvasni jó! Variációk egy témára .....	262
DÖMSÖDY ANDREA: Olvasásfejlesztés a pedagógia alapszakos képzésben .....	267
GORDON GYŐRI JÁNOS: Az olvasás osztályszociális feladata .....	279
A kötet szerzői .....	287







Amikor az első PISA szövegértési felmérések eredményei napvilágot láttak (PISA 2000), akkor Magyarországot sokként érte a felismerés, hogy nem szerepelünk túl előkelő helyen a ranglistákon. Elsősorban szakmai berkekben, természetesen rögtön elkezdődött a kutatás, hogy mi is lehet ennek az oka, s hogyan, mit változtassunk az addig kialakult gyakorlaton, amivel elérhetnénk, hogy diákjainknak javuljon a szövegértése. A szakemberek kutatásaikat számos helyen publikálták, előadásokat tartottak a kérdéskörrel kapcsolatban. Eközben az is egyre világosabbá vált, hogy itt nem egyedül a magyarórákon tartott szövegfeldolgozást kell átgondolnunk, hiszen szövegértéssel más tantárgyak keretein belül is találkozunk. Így tehát elsődleges feladat, hogy körvonalazzuk azokat a területeket, ahol az olvasás, illetve a szövegértés fejlesztése szóba kerülhet, s ezzel együtt elősegíthessük a különböző tantárgyakat tanító kollégák egymással való párbeszédét.

Vajon hogyan ismerhetjük meg a már bevált szövegértést fejlesztő módszereket vagy vitathatjuk meg egymással a kérdésben felmerült közös gondolatokat? Elsősorban ezek a gondolatok fogalmazódtak meg bennünk, amikor a Magyar Olvasástársaság vezetőségében *dr. Nagy Attila* felvetésére elhatároztuk, hogy 2011 májusában Szombathelyen megrendezzük „*Az olvasás ösztantárgyi feladat*” című konferenciát. Nem véletlenül esett erre a városra a választás. Egyrészt ismertük az ott élő, ott dolgozó kitűnő, mindig készségesen együttműködő kollégákat, másrészt fontos volt, hogy a könyvtárosokat és a pedagógusokat egyaránt foglalkoztató kérdéskör háttérében az ország egyik legjobb könyvtára, valamint pedagógus- és könyvtárosképző intézményei állhattak. Szombathely örömmel vállalta a társrendezést. A feladatok jelentős részét *Pallósiné dr. Toldi Márta*, a Berzsenyi Dániel Könyvtár igazgatója vállalta magára, aki rátermett csapatával egyben a konferencia helyszínét is biztosította az általa irányított intézmény impozáns tereiben. A szervezésben a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ (NyME SEK) képviselőjében *dr. Murányi Péter* és *dr. Fűzfá Balázs* vett részt. Fűzfá Balázs ötletei, személyi javaslatai és a kötethez nyújtott segítsége mindenképpen elengedhetetlenek voltak a sikeres konferenciarendezéshez. A konferencia arcu-

latát és honlapját az Eötvös Loránd Tudományegyetem informatikus könyvtáros hallgatói tervezték és készítették, *Köntös Nelli* vezetésével. A regisztráció webes felületének biztosításáért külön köszönet illeti *Dömsödy Andreát*, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum munkatársát.

A konferencia anyagi hátterének előteremtésére számos pályázatot nyújtott be a Magyar Olvasástársaság, legfőbb anyagi támogatója végül az *NKA Könyvtári*, illetve *Ismeretterjesztés és Környezetkultúra Szakmai Kollégiuma* lett. Ezen kívül több országos és helyi szakmai szervezettel vettük fel a kapcsolatot, hogy lehetőségeikhez mérten támogassák a rendezvény létrejöttét. Így alakítottunk ki szoros együttműködést *Horváthné Szandi Ágnes* segítségével a Könyvtárostanárok Egyesületével, s elnökünkkel, *Szakmári Klárával*, valamint a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központtal *Barkai Katalin* közreműködésével. Szintén köszönettel tartozunk Szombathely Megyei Jogú Város Önkormányzatának, Vas Megye Közgyűlésének, valamint azoknak a kiadóknak (*Apáczai Kiadó, Mozaik Kiadó, Nemzeti Tankönyvkiadó, Savaria University Press*), amelyek jelentős anyagi támogatást nyújtottak a kétnapos program megvalósításához.

A konferencia szakmai programjának összeállítását követően felhívást tettünk közzé több országos szakfolyóiratban, hogy minél több előadót, könyvtárosokat, pedagógusokat, egyetemi hallgatókat és helyi érdeklődőt mozgósítsunk a részvételre. Ebben nagy segítségünkre volt *Nagyvárad Enikő*. A kétnapos rendezvényünket *Kovács Ferenc*, a Megyei Közgyűlés elnöke, *dr. Puskeás Tivadar*, Szombathely polgármestere, *dr. Czetter Ibolya*, az NyME SEK elnök-rektorhelyettese és *dr. Győri János*, a Magyar Olvasástársaság elnöke nyitotta meg.

A beérkezett absztraktok olvasása, értékelése és végül szekciókba sorolása nem kis feladat elé állított minket, de örömünkre szolgál, hogy végül a konferencia két napján a közel 160 fős közönség 4 szekcióban összesen 51 előadást hallhatott.

Minden szervezőnek, segítőnek, előadónak és előadást hallgatónak köszönjük, hogy rengeteg munkájukkal, jelenlétükkel hozzájárultak a konferenciánk színvonalas megrendezéséhez.

*Imre Angéla és Köntös Nelli*

*Eseménytörténeti vázlat*

A Magyar Olvasástársaság kezdeményezése nyomán „*Az olvasás összetantárgyi feladat*” címmel 2011. május 13–14-én Szombathelyen a Berzsenyi Dániel Könyvtárban, a Nyugat-magyarországi Egyetem SEK Egyetemi Központjával, valamint Egyetemi Könyvtárának közreműködésével országos konferenciát szerveztünk, ahol 51 előadást hallgattunk és vitattunk meg.

„*A közhiedelemben, – de még a pedagógusok körében is – elterjedt nézet, hogy az olvasás fejlesztése szinte kizárólag a szépirodalmi művek olvasását, olvastatását jelenti. Az olvasásfejlesztés ennél valójában jóval tágabb tevékenységi kört ölel fel. A különféle szaktárgyakban kiadott olvasási feladatok elvégzésével a szövegértés legalább olyan hatékonyan fejleszthető, mint a magyarórán, az olvasásfejlesztés tehát a tantestület egészének felelőssége!*” – írtuk felhívásunkban.

A pedagógusok, a pedagógusképző intézmények oktatói és hallgatói, valamint a könyvtárosok számára szerettük volna jó példák sorával bizonyítani, hogy az olvasási készség fejlesztése korántsem kizárólag a tanítók, a magyar-tanárok, netán a könyvtárosok felelőssége. Ezért tehát nem a szépirodalom oktatása volt a központi téma – bár erről megkerülhetetlenül, nem kis terjedelemben most is szó esett –, hanem minden más: a természettudományoktól, a társadalomtudományokon keresztül a vizuális kultúráig. Vagyis, konferenciánk éppen a szépirodalmon kívüli területek olvasásfejlesztő hatására, a felfedező, információszerző olvasási stratégiákra, s azon belül is a főként a természet- és társadalomtudományi tantárgyak ilyen jellegű szerepére koncentrált.

Reményeink szerint, az ott elhangzott előadások (leírt, szerkesztett változatainak) legjavából készített kötetünk az alapelvek, a külföldi és hazai gyakorlatban bevált módszerek árnyalt bemutatásával a jó példák közvetlen terjesztése mellett hatékonyan hozzájárul majd a pedagógus-, valamint a könyvtáros-képzés és továbbképzés szellemének távlatos megújításához is.

Könyvünk tartalmának, szerkezetének értékelése, elemzése elméleti és gyakorlati területen dolgozó kollégáink feladata. Egyetlen megjegyzést azonban világosan meg kell fogalmaznunk. Az elhangzottak egésze és a nyomtatásban megjelentek két ok miatt sem felelnek meg pontosan egymásnak. Egyrészt, mert kéziratot mindenkitől kértünk, de csak a dolgozatokat ténylegesen küldők munkája szerepelhet a következő oldalakon. Másrészt, mert egy rendkívül szerencsés, gyümölcsöző meghívás eredményeként, végül néhány olyan szerző is helyet kapott ebben a gyűjteményben, akik a konferencián fizikailag nem lehettek jelen. Várakozásaink szerint, ennek eredményeként az olvasók fejében termékeny „felelés”, párbeszéd, folyamatos vita alakul ki az egyes szerzők, megközelítések, példák, következtetések értelmezését illetően.

A nemzetközi párbeszéd lehetőségét *Felvégi Emese*-nek köszönhetjük, akinek neve a tágabb és szűkebb hazai szakmai körökben például a PISA és PIRLS mérések kapcsán, az *Új Pedagógiai Szemle* lapjairól, valamint a *Horváth Zsuzsanna – Felvégi Emese „Még mindig tudok olvasni! Szövegértés érettségizőknek és felnőtteknek”* című könyv társszerzőjeként,<sup>1</sup> már jó ideje ismert. Évek óta Houstonban él, és az ottani egyetem kutatójaként témánk egyik szakértőjeként tartjuk számon. 2010 októberének végén, a legelső szombathelyi, stratégiai jellegű, szervező bizottsági ülésünkön már döntést hoztunk meghívásáról. Világos volt, hogy az itthoni és az ottani tapasztalatok, módszerek, beállítódások együttlátása rendkívül tanulságos lehet mindünk számára. Meghívásunkat örömmel elfogadta, mi több a University of Houston—Clear Lake pedagógia tanszékéről és társintézményeiből társszerzőket szervezett maga mellé. A Nemzetközi Olvasástársaság helyi konferenciája ütközött a szombathelyi rendezvénnyel, ezért a külföldi kollégák írásait virtuális felolvasás keretében hallhattuk a programban. A kötet szerkesztésének utolsó fázisában kiderült, hogy bizonyos kéziratokat mindhiába várunk, tehát a lelkes amerikai kollégák önként ajánlott kézíratainak számát néhányval növelhettük. A szerzők mellett külön köszönet illeti Felvégi Emesét önzetlen szervezői, fordítói munkájáért. A tartalomjegyzékből kiderül, hogy az 51 magyar előadás mellett összesen hat houstoni kutató rendkívül rövid, visszafogott írásának is helyet adunk összeállításunkban.

Az USA egyik legnagyobb pedagógusképző egyetemének oktatóitól származó, tankönyvi tömörségű, példászerűen rövid dolgozatok sora bizonyára növeli annak esélyét, hogy gyűjteményes kötetünk oktatási segédletté válhasson ilyen jellegű intézményeink egy részében.

---

<sup>1</sup> HORVÁTH Zsuzsanna–FELVÉGI Emese: *Még mindig tudok olvasni. Szövegértés érettségizőknek és felnőtteknek*, Bp. Helikon Kiadó, 2006. 128 p.

Mind konferenciánk, mind kötetünk folytatás, megerősödés és nem kezdet. 2009 májusában e sorok írója egy kaposvári konferencia szünetében szólította meg *Fűzfa Balázst* a konferencia tervével, kérve a szombathelyi vendégfogadók jóindulatú együttműködését. S ebben nem is csalódtunk, a fentiekben felsorolt intézmények vezetői örömmel fogadták javaslatunkat és mindvégig teljes egyetértésben dolgozhattunk a sikeres végkifejlet érdekében. Hosszú volt az út idáig.

Fordítsuk most tekintetünket néhány perc erejéig a visszapillantó tükör felé! Minek is lettünk folytatói 2011. május derekán? A jelenből haladunk majd visszafelé.

Fontos azonban ezen a ponton egyértelművé tennünk, hogy a következő néhány bekezdésben nem általános pedagógiatörténeti vázlatot tárunk az olvasó elé, hanem annál szűkebben, csupán a személyes érintettség s az 1991. október 31-én megalakult Magyar Olvasástársaság tevékenységének néhány, ebből a szempontból fontos eleme válik majd – értelmezésünk szerint – összefüggő folyamatként láthatóvá.

2010. május 20-án az MTA Dísztermében mutatták be a *Sólyom László* köztársasági elnök úr kezdeményezése nyomán megszületett *Szárny és teher*<sup>2</sup> című könyvet, melynek 94. oldalán „*Az olvasás és szövegértés javítása esszétantárgyi feladat*” tételmondat szerepel. A szerzők egyike, az idézet megfogalmazója azonos a jelen sorok írójával.

Talán lassan már feledésbe merül,<sup>3</sup> de 1995 július 23–26-án a Nemzetközi Olvasástársaság (International Reading Association) 9. Európai Olvasáskonferenciájának („*Írásbeliség és demokrácia*”), helyszíne Budapest, házigazdája pedig a Magyar Olvasástársaság, rövidebb nevén a HunRA (Hungarian Reading Association), lehetett. A négy napos, számunkra nagy és sikeres rendezvény egyik máig maradandóan fontos megbeszélését idézzük fel egy percre! *Demeter Réka*, abban az időben a Kolozsvári Soros Alapítvány munkatársa, kezdeményezésére – az esti állófogadáson, az OSZK VI. emeleti előadótermében – először hárman, *Alan Farstrup*, az IRA akkori és még hosszú éveken át megbecsült ügyvezető igazgatója, *Demeter Réka* és *Nagy Attila*, a HunRA alapító elnöke egy nemzetközi együttműködés óhaját, tervét körvonalazták, ahol a romániai magyarság képviselte, megjelenése, bekapcsolódásának esélye volt az egyik legfontosabb tét. Másnap ugyanezen témát folytatva az előbbi hármashoz kérésünkre csatlakozott *Adela Rogojinaru*, a Román Olva-

---

<sup>2</sup> *Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére.* Bp. Bölcsész Tanácsa Alapítvány, 2009. 219 p.

<sup>3</sup> A tényekre, az eseményekre, a dátumokra csupán azért merek ilyen magabiztosan „emlékezni”, hivatkozni, mert 2002-ben jeles könyvtárostanárr kollégánk forrásértékű szakdolgozatként megírta a HunRA első évtizedének történetét (BÓTA Mihály: *A Magyar Olvasástársaság története és működése.* [Szakdolgozat.] Bp. ELTE TFK, 2002. 87 p.).

sástársaság akkori elnöke. Ennek folytatásaként 1996 márciusában már Budapestről Kolozsvárra fuvarozhattam kis Suzukimmal *Scott Waltert*, az IRA „külügyminiszterét”, valamint *Charles Temple* egyetemi professzor kollégát, hogy az ottani Soros Iroda helységeiben a román és kisebb részben magyar kollégákkal tegyünk kísérletet a későbbi RWCT (Reading, Writing for Critical Thinking) program céljának, stratégiájának megfogalmazására. Alaptételként már ott világossá vált, hogy ezt a továbbképzés jellegű együttműködést szellemileg az IRA irányítja majd, de az anyagi háttér megteremtését a Soros Alapítványtól várjuk.

1998 őszétől hazánkban is sikerült a fentiek értelmében megszervezni ezt a továbbképző kurzust, amelyen 7 pedagógusképző intézmény, összesen 21 tagja vehetett részt. (Bp. ELTE TKF, Budapesti Tanítóképző Főiskola, Debrecen: Kölcsey Ferenc Tanítóképző, Eger: Eszterházy Károly TKF, Győr: Apáczai Csere János Tanítóképző, Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem BTK, Szeged: Juhász Gyula TKF és József Attila Tudományegyetem BTK.) Hálás szeretettel emlékezünk a Magyarországon is dolgozó kiváló amerikai trénerekre, kollégákra. Leginkább a sokoldalú, karizmatikus *Charles Temple* professzorra, valamint a *Steele, Jeannie L. – Meredith, Kurtis S.* házaspárra, a jó 50 éve Kaliforniában élő *Sztáray Nórára, Adria Kleinre*.

Jelen kötetünk szerzőgárdájából *Tóth Beatrix* ezt az első generációt<sup>4</sup> képviseli, míg *Békei Gabriella* már a fiatalabb, második generációs csoport tagja, vagyis az amerikai kollégák által kiképzett magyar trénerek első tanítványainak egyike. Kettőjük mellett a fentiek valóságtartalmát megerősíthetik, árnyalhatják, netán korrigálhatják mindazok, akik a 2001. június 9. és 13. közötti napokban, Brassóban részt vettek az RWCT – Pedagógusképző és továbbképző mozgalom 5. konferenciáján, ahol a plenáris előadók egyike Charles Temple professzor az előadói emelvényről jól tagolt mondatokban a mozgalom „nagyszüleiként” szólította meg Demeter Rékát és Nagy Attilát.

E folyamat (RWCT) eseménytörténetének hiteles megírása sürgető feladattá lett, mert az egykori aktív alapítók, oktatók, közreműködő tábora mára részben nyugdíjassá vált, részben pedig a minden élők útján távozott el közülünk.

1994. március 25–26-án Székesfehérvárott egy külterületi szakközépiskolában a Magyar Olvasástársaság és az MKE Könyvtárostánárok Szervezete másfél napos konferenciát szervezett „*Egy tantárgyközi feladat: az olvasás*” témakörben. A 80 fős tanácskozáson 23 előadás hangzott el, továbbá egy kar-

---

<sup>4</sup> Az RWCT tanfolyam módszereinek leghitelesebb magyar nyelvű összegzése: BÁRDOSSY Ildikó, DUDÁS Margit, PETHŐNÉ NAGY Csilla, PRISKINNÉ RIZNER Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2002.

csú kötet megjelentetésére is módunk volt<sup>5</sup>. Igaz, a kiadvány („*A többkönyvű oktatás felé*”) tartalmának talán fele származik az ott elhangzottakból, míg a másik 50% utólagos kérésre, megrendelésre született. A terjedelmi korlátok miatt lehetetlen a tartalomjegyzék legalább tematikus bemutatása, de azt mindenképpen kiemeljük, hogy a biológia, az ének, a fizika, a földrajz, a matematika, és a történelem oktatása az olvasásfejlesztés terepeiként, alkalmaként jelentek meg ezen a konferencián, ebben a kiadványban. Már könyvecskénk előszavában leírhattuk a máig inkább célkitűzés, mintsem szigorú szakmai követelmény jellegű – tehát a XXI. század második évtizedében teljes mértékben aktuális – mondatunkat. „*Legyűrgetőbb feladat viszont annak tudatosítása, hogy az olvasási készség fejlesztése, az érdeklődés felkeltése, a könyv- és könyvtárhasználati kultúra csiszolása döntően tantárgyközi, az egész tantestület felelősségét érintő, az iskolázás teljes idejére kiható feladat.*” Igaz, az utolsó évtizedben már kihagyhatatlanul a „könyvtár- és számítógép-használati szokásokat”, illetve mindezek tömörebb összefoglalását, az információs műveltséget emlegetjük joggal gyakrabban.

A 18 évnyi eltéréssel, valójában azonos célkitűzésekkel, de jelentősen változott keretfeltételekkel rendezett konferenciáink tartalmának, eredményeinek összevetése számos kérdést felvethet. Szakmai civilszervezetként sokkal inkább használni akarunk, és nem a konfrontáció alkalmait keressük. Ezért csupán három elemre hadd hívjuk fel a figyelmet. A **tantárgyközi** kitélt tudatosan cseréltük le és az erőteljesebb, a felelősség elháríthatatlan jellegét hangsúlyozó **össztantárgyi** jelzőt választottuk. Döntésünkben kétségtelenül segítséget jelentett az angol nyelvű szakirodalom szóhasználata: *reading across curricula*, a tanterv egészét átható feladat! (Miközben használják ők a magyarra nehézkesen fordítható *content literacy*, a *science literacy*, meg a *content area* szókapcsolatokat is.)

Egyetlen pillanatra sem szeretnénk az éppen aktuális tanügyi dokumentumok jelentőségét lebecsülni. De azt is évtizedek óta látjuk, tudjuk, hogy a mindennapi iskolai gyakorlatban bizony meglehetősen távolságra van egymástól a dokumentumok és az osztálytermeken belüli történetek, folyamatok színvonala. Mi pedig éppen ez utóbbi síkon, tehát az iskolák, a könyvtárak falain belül, valamint a könyvtáros- és pedagógusképzés termeiben szeretnénk az eddigieknél hatékonyabbak lenni. 51 előadás, több mint 60 előadó, akiknek csak töredékét kértük fel személyesen, a többieket kizárólag elkötelezettségük, érdeklődésük, közlésvágyuk készítette megszólalásra. 160 fős hallgatóság, feszült figyelemmel, élénk vitákkal! Mindenki a maga költségén utazott Szombathelyre Kisvárdáról, Pécsről, Salgótarjánból, Budapestről,

---

<sup>5</sup> *A többkönyvű oktatás felé. Könyv- és könyvtárhasználati módszerek, példák.* Szerk. NAGY Attila. Bp. OSZK KMK, 1995. 142 p.



Nyíregyházáról és egyéb településekről. Örömteli, érdekfeszítő szellemi kalálka részesei lehettünk.

Kiemelt köszönet jelen kötetünk egyik szerzőjének, *Oporné Fodor Mária* matematika-fizika szakos igazgató asszonynak, aki egyedülként mindkét (a székesfehérvári és a szombathelyi) konferencián előadást vállalt, majd egy csendes, megkerülhetetlen főhajtás a néhai *Ugrin Gáborné* emlékére, aki sok évtizedes elhivatott munkája során, többek között a székesfehérvári szakmai konferenciánk egyik leghatékonyabb szorgalmazója, előkészítője, szervezője volt.

Már csupán két mozzanatra kell utalnunk, hogy időben négy évtizedet visszalépve közvetlen kapcsolatot teremtsünk a legszűkebb forrásvidék és mai aktuális gondjaink, erőfeszítéseink, kezdeményezéseink között.

1) 1992. október 9-én ugyancsak az Országos Széchényi Könyvtárban rendeztük a HunRA II. konferenciáját az „*Olvasásra nevelés és pedagógusképzés*” témakörben. Az ott elhangzott előadások gyűjteménye lett a Magyar Olvasástársaság első kiadványa,<sup>6</sup> melyben többek között a Székelyudvarhelyen működő Benedek Elek Tanítóképző igazgatója, *Lukács István* a történelem-tanítás és az olvasásfejlesztés összefüggéseiről értekezett.

2) Természetesen a mi időszámításunk sem 1991-ben kezdődött. Például már az 1970 és 74 közötti négy tanévben kísérletet folytattunk Budapesten a József Attila Gimnázium egy osztályában. Mai szóhasználattal leginkább probléma alapú oktatást mondanánk. Akkor mi „több könyvű oktatásról” beszéltünk, s célkitűzésünk szerint az irodalom, a történelem, a biológia és a fizika tantárgyak oktatása közben rendszeresen tankönyvön kívüli információforrásokat használtatva, a tanulók eredeti kérdéseit külön jutalmazva, viszszatérően olyan feladatokat kaptak, ahol ellentmondásmentes közlések betanulása helyett, az ellentmondó források mérlegelő értékelésére kellett törekedniük. A tankönyv nem volt a tudás egyetlen forrása. Bizonyára felesleges lenne hosszabban érvelni az akkori és mai céljaink rokonsága mellett. De mégis emlékeztetnünk kell ifjabb olvasóinkat, azokban az években a tankönyvi szövegek megkérdőjelezése a tantestület tagjaitól is bátorságot igényelt. Munkánk sikereit, kudarcait nem itt kell bemutatnunk, a forrás jobb könyvtárainkban könnyen hozzáférhető, az érvek, módszerek, eredmények ellenőrizhetők.<sup>7</sup>

A mai újíto szellemű, kezdeményező pedagógus és könyvtáros kollégáink együttműködésével, a radikálisan megnövekedett szabadsággal okosan élve, az olvasás kulskompetenciaként kezelésével, a legjobb feladat- vagy forrás-központú tankönyvek kiválasztásával a tantestületek egészének növekvő fele-

---

<sup>6</sup> *Olvasásra nevelés és pedagógusképzés*. Szerk. NAGY Attila. Bp. OSZK KMK, 1994. 132 p.

<sup>7</sup> NAGY Attila: *A több könyvű oktatás hatása. Beszámoló egy gimnáziumi kísérletről*. Bp. Akadémiai Kiadó, 1978. 146 p.

lősségtudata, erősödő szakmai színvonala esélyt adhat a Szárny és teher kötetben megfogalmazott legfontosabb cél beteljesítésére, „hazánkban a térség leghatékonyabb iskolarendszerének létrehozására.” Különösen erős hátszelet kaphatnak törekvéseink, ha majd az oktatásra fordítható költségvetési összegek jelentős mértékben megnövekednek, ha majd tantestületeinkben egyre nagyobb arányban lesznek jelen a kulturálisan domináns személyiségek<sup>8</sup>, s ha szavainkból, írásainkból és tetteinkből egyaránt süt közös meggyőződésünk, miszerint az olvasásfejlesztés századunkban nemzeti sorskérdés.

Budán, 2011. szeptember 15-én

*Nagy Attila*

---

<sup>8</sup> SCHÜTTLER Tamás: Megmutatni, hogyan működik a tudomány. Beszélgetés Csányi Vilmossal. = *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. május, 23–32. p.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/megmutatni-hogyan> [2011. 09. 21.],  
CSÁNYI Vilmos: Oktatáspolitikai problémák egy humánetológiai rendszerszemlélet tükrében. = *Iskolakultúra*, 2010. 1. sz. 3–13. p.  
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2010/2010-1.pdf> [2011. 09. 21.]



# ALAPVETÉS



*Felvégi Emese*

## TANTÁRGYKÖZI OLVASÁS TANÍTÁSA AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

---



Az Amerikai Egyesült Államokban a *The National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE) akkreditálja a tanárképző intézményeket. A pedagógia tanszékek és tanárképző karok kurzusai kötelező tárgyai között találjuk a *tantárgyközi olvasást*. E tárgy célja, hogy a szaktanárok megismerkedjenek a szövegértés alapelveivel, valamint az egyéni érdeklődés, a tanulói háttértudás és az olvasási szokások fontosságával. A cél az anyanyelvi írás, olvasás és kommunikáció fejlesztése fontosságának tudatosítása, ami éppúgy feladata az olvasástanárnak, mint a szaktanároknak.

A hagyományosan *olvasás* szóval jelölt alapkészséget a nemzetközi szakirodalom a magyar szó jelentését kitágító, az írást, olvasást, kommunikációt és kritikus gondolkodást magában foglaló *literacy* vagy *reading literacy* elnevezéssel illeti. A literacy szó alapvetően műveltséget, olvasottságot vagy íráskészséget jelent, a konkrét tantervi fejlesztés alapját az Egyesült Államokban a Nemzetközi Olvasástársaság (International Reading Association) és az amerikai Anyanyelvtanárok Országos Tanácsa (National Council for Teachers of English, NCTE) határozza meg. A két szervezet által közösen létrehozott, az anyanyelv pedagógiai szabályait megfogalmazó dokumentum az anyanyelvtanítás, olvasásfejlesztés feladataként az írás, olvasás, beszéd, a hallás utáni szövegértés, valamint a vizuális kommunikáció fejlesztését tartalmazza (IRA/NCTE 1996/2009). A technológiai vívmányoknak köszönhetően ma már egyre inkább *digital* vagy *new literacies* fogalmakkal találkozunk a tanárképzés dokumentumaitól kezdve a szakmai szervezetek állásfoglalásáig. Az olvasás már nemcsak az írott betű, hanem a pixel értelmezését is jelenti.

A pixel pedig technológiát feltételez, így az információs és kommunikációs technológia is az olvasás része lett.

Mégis, kinek a feladata az olvasás tanítása és fejlesztése? Evidensnek tűnik a válasz, hogy az olvasó egyén életkorától függően ebben a feladatban változó szerepet játszik a család, az iskola, a munkahely, a közösség. McKenna és Robinson *Szövegekkel tanítani* című tantárgyközi olvasási alpműve (2007) az olvasásfejlesztés négy alapvető szakaszát különbözteti meg. Ezek a szakaszok az egyén életkorától és környezetétől függően: *kezdeti* (emergent), *funkcionális* (functional), *tantárgyközi* (content) és *munkahelyi* (workplace) olvasás. E szakaszok többnyire párhuzamosan, összefonódva fejlődnek, átfedéssel formálódnak.

A tantárgyközi olvasás „*az egyén azon képessége, mely olvasás és írás révén lehetővé teszi az adott tantárgyon belüli ismeretszerzést*” (McKenna–Robinson 2002, p. 8.). Ez nem egyenlő a tárgyi tudással, de a tárgyi tudás elsajátításának is feltétele. Tantárgytól függetlenül a tantárgyközi olvasás a főszerep minden tanórán. A fejlesztés mindegyik tanár feladata a saját tantárgyán belül (Liang 2006; Farris–Fuhler–Nelson 2006). A tantárgyközi olvasás összetevői között szerepel az általános olvasás- és íráskészség, a tárgyspecifikus ismeretek és a tárgyi háttértudás. Fontos megjegyezni, hogy a tantárgyközi olvasás nem egyenlő a tárgyi tudással, de a tárgyi tudás elsajátítása mindenképpen segíti a tantárgyközi olvasás fejlesztését. A *kezdeti* szakaszt követően a *tantárgyközi* olvasás a főszerep minden tanórán, tantárgytól függetlenül, és minden tanár feladata a diákok írásbeliség szintjének fejlesztése az adott tárgy írott, hangzó vagy multimédiás anyagaival (Liang et. al. 2006; Farris–Fuhler–Nelson 2006).

Nincs két tárgy, amelynek tankönyve egyforma lenne, nem beszélve arról, hogy akár egy tárgyon belül is nagy különbségek léteznek tankönyv és tankönyv között. A szókincs, a fogalmak, a képvilág, a szerkezetbeli felépítés könyvről könyvre változik, mi több, a szaktanárok sem egyforma módszerekkel dolgozzák, dolgoztatják fel, kéri számon a tananyagot. Minden tárgy, ahogy minden tanár is, más-más jellegű tudásra, készségekre helyezi a hangsúlyt. Ehhez természetesen még hozzájárul az is, hogy a tanulók attitűdjüktől, a tárgy iránti érdeklődésüktől, előismereteiktől függően különböző módon állnak hozzá a tananyag értelmezéséhez, feldolgozásához, értékeléséhez, felhasználásához. A tantárgyközi olvasásfejlesztés célkitűzéseit követendő, a tantárgyak szaktanárra eső pedagógiai feladatai mellett ott kell állniuk, például a tárgyspecifikus szókinccsel és háttértudással kapcsolatos tevékenységeknek, illetve a tanulók fejlődés-lélektani és felkészültségbeli különbségeit figyelembe vevő módszereknek (Paris–Wasik–Turner 1996; Vacca–Vacca 1999).

*Felhasznált irodalom*

FARRIS, P. J. – NELSON, P. A. : Building literacy skills across the curriculum: Forging connections with the past through artifacts. = *The Reading Teacher*, vol. 59. 2006. no. 7. [2008. 02. 04. Wilson Web]

LIANG, L. A. [et al.]: Help with teaching reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. = *The Reading Teacher*, vol. 59. 2006. no. 8. pp. 742–753.

MCKENNA, M. C. – ROBINSON, R. D. (2002): *Teaching through text: reading and writing in the content areas*. Pearson Education, Inc., Boston, MA.

PARIS, S. G. – WASIK, B. A. – TURNER, J. C.: The development of strategic readers. In BARR, R. – KAMIL, M. L. – MOSENTHAL, P. – PEARSON, D. P. (szerk.): *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. pp. 453–489.

VACCA, R. – VACCA, J.: *Content Area Reading*. New York, Longman, 1999.



*Matthem, Kathryn I.*

## SZÖVEGMODELLEK TANÍTÁSA



A szaktárgyak tankönyveiben és kiegészítő anyagai között túlnyomórészt tudományos ismeretterjesztő, magyarázó szövegekkel találkozunk. A magyarázó szövegek modelljeinek tanítása a jól és a gyengébben olvasó diákoknak is kedvez. Az alapvető szövegmodellek között találjuk az ok-okozati, a problémamegoldó, a kérdés-felelet, az összehasonlító és a leíró modelleket. A szöveg szerkezetének felismerése segít a megfogalmazott koncepciók, gondolatok közötti kapcsolatok felismerésében is, ugyanakkor tisztában kell lennünk azzal, hogy egy tankönyv, vagy egy tankönyvi fejezet nem csupán egy, hanem akár több adott modellt is követhet – erre a tanulók figyelmét is fel kell hívni.

Míg egy képeskönyvben az illusztrációk kiegészítik a történetet, a magyarázó szövegekbe illesztett képek szerepe más. A mesekönyvekről tankönyvekre váltó tanulóknak ezt mindenféleképp meg kell tanulnia. Egy tankönyvi illusztráció, vagy épp a szöveg vizuális elrendezése is információt közvetít, a képek e használatát, „olvasását” is tanítani kell. A vizuális aladékok között ábrákat, táblázatokat, térképeket és fotókat is találunk. Az olvasónak a betűről a képre kell váltania ahhoz, hogy teljességében értelmezze a szöveget. Egy tanulónak az összes szövegmodellt ismernie kell, ugyanakkor azt is meg kell tanulnia, hogyan és mikor kell az illusztrációkra összpontosítania.

Az ok-okozati szerkezet események viszonyát írja le. Egy történelmi tárgyú ok-okozati szöveg, például egy háború az egyes országok gazdasági rendszerére, az élelmiszerpiacra gyakorolt hatását írhatja le. Egy problémamegoldó szöveg esetében ez azt jelenti, hogy a tanuló a feldolgozandó anyag segítségével tud majd választ adni egy központi kérdésre, és lényegében nyomozóként dolgozik majd. A folyamat során a tanuló olvas, értelmez, kö-

vetkeztetéseket von le, végül szintézist készít. Ez a struktúra a matematika-, fizika- és kémia tankönyvekre jellemző, ahol a helyes szintézis, a jó eredmény igen komoly odafigyelést igényel.

A kérdés-felelet szerkezet esetében gyakori, hogy a tanuló vizuális információ felhasználásával tudja majd megválaszolni a szöveggel kapcsolatos kérdéseket. Maga a szöveg kérdésfeltevésre épül, a bekezdések kérdésekkel nyitnak, egy-egy szövegrész végén pedig ezekre a nyitányokra kap választ az olvasó. Az összehasonlító szerkezetű szöveg párhuzamok és ellentétek formájában vezeti elő mondanivalóját, legyen szó történelmi hősről, állatokról, országokról, vagy mindennapi eseményekről. Ilyen szövegek esetében is gyakori, hogy a tanulónak a szöveg és a kép kapcsolatát is el kell bírálnia.

Az időrendi felépítés kronológiai sorrendet jelent, és gyakran tartalmaz „először” „majd”, „ezután” és „végül” szavakat. Ezt a szerkezetet gyakran időegyeneseikkel párosítva találjuk. A képi ábrázolás itt nemcsak pontosítja a szöveg értelmezését, hanem a vizuális tanulási módot preferáló tanulók szövegfeldolgozási módját is támogatja.

Nagyobb sikerrel, teljesebb megértéssel tudja feldolgozni majd az adott tankönyv, fejezet vagy segédanyag tartalmát az, aki tisztában van a szöveg felépítési elveivel. Bár tanítunk szövegtant az anyanyelvórán, a szaktanár sokkal inkább tisztában van az adott tárgy tankönyvének elrendezési elveivel, ezért sokkal nagyobb hatékonysággal tudja majd tanítani azt.

### *Felhasznált irodalom*

BENSON, V.: Shifting paradigms and pedagogy with nonfiction: A call to arms for survival in the 21<sup>st</sup> century. = *The NERA Journal*, vol. 38. 2002. no. 2. pp. 1–6.

HARVEY, S.: *Nonfiction Matters: Reading, Writing, and Research in Grades 3–8*. New York, MA: Stenhouse, 1998.

WALTHER, M. P.–FUHLER C. J.: Navigating nonfiction text structures. = *Book Links*, vol. 18. 2009. no. 4. pp. 52–53.

Votteler, Nancy K.

## A TÁRGYI TUDÁS, A SZÖVEGÉRTÉS ÉS A SZÓKINC S KAPCSOLATA



Hart és Risley (1995) becslése szerint iskolakezdekéskor egy kommunikációban gazdag otthonból érkező gyermek 5–6 éves koráig nagyjából 45 millió szót hall, szemben a kommunikációban szegény otthonból érkezők nagyjából 13 millió szavával. Ez igazából nem újdonság, hiszen a szövegértés és szókincs szoros összefüggését az olvasáskutatás legkorábbi eredménye között találjuk: aki több szót ismer, az jobb olvasó. Az olvasás aktív, konstruktív feladat, amely során a jó olvasók számos szókincsfejlesztő kognitív stratégiát alkalmaznak (Daniels–Zemelman 2004; Keene–Zimmerman 1997). „*A szókincs a ragasztó, ami összetartja a történeteket, ötleteket, a tananyagtartalmat. [...] A szókincs segít a gyermekeknek feltárni egy-egy szöveget*” (Rupley–Logan–Nichols 1998, p. 4).

A szavak ismerete a szövegértés létfontosságú alkotóeleme, ez alapozza meg a 4–12 osztályos diákok szövegértési képességét. Ha a tanuló nem tudja elolvasni a szöveg nagy részét, a szövegértés mélysége károsul, sok esetben nem is beszélhetünk megértésről. A szókincs egyben a tanulói siker előjele, mert azok a diákok, akik nagy szókinccsel rendelkeznek, sokkal gyorsabban fognak megérteni gondolatmeneteket és koncepciókat, mint akik kevesebb szót ismernek. Chall és Jacobs (2003) arra hívja fel a figyelmet, hogy ha egy tanuló nem fejleszti szókincsét, akkor emiatt a szövegértése is alacsonyabb szinten marad.

A szövegértéssel és szókinccsel kapcsolatos szakirodalom alappillére a szöveg olvashatósága: a szöveg megértéséhez az írott szöveg szóképletének 90–95%-os ismeretére van szükség (Hirsch 2003; McKenna 2002). Legalább 90%-os ismeretre van szükség ahhoz, hogy az olvasó megértse a szöveg mondanivalóját és helyesen meg tudja *tippelni*, mit jelentenek az ismeretlen

szavak. Azok, akik nem tudják megérteni a szöveg legalább 90%-át, nem fogják tudni felhasználni a kontextust az ismeretlen szavak megéréséhez.

A szaktárgyi teljesítmény nagymértékben függ a tárgy szókincsének ismeretétől. A tanórán a tanulók olyan szövegeket olvasnak, dolgoznak fel, amelyekben sok a kimondottan az adott tárgy tananyagához kapcsolódó szó és koncepció. A tanuló szókincsét, a tananyag megértését befolyásolja majd az, hogy mennyire jól tudják meglévő szókincsüket és ismereteiket összekapcsolni az új tananyaggal. A szókinccsel kapcsolatos kutatások kimutatták, hogy a szaktárgyi siker alapfeltétele az új szavak tananyagba integrált tanítása. Ez természetesen konkrét szókincsfejlesztő gyakorlatokat jelent, nem pedig szólistákat, vagy szótárazós feladatokat.

A szaktanárok helyzetét valamelyest nehezíti, hogy az amerikai Nemzeti Olvasástanács (National Reading Panel, 2000) szerint nincs EGY olyan szókincsfejlesztő módszer, ami jobban működne a többinél. Ez azonban ne jelentse azt, hogy a szaktanárok meg se próbáljanak szakszókincszet tanítani. Frontális vagy csoportmódszerrel a tananyag olvasása, feldolgozása előtt és közben is tudunk explicit módon szókincszet tanítani. Beck, McKeown és Kucan (2002) kutatása kimutatta, hogy a különböző szókincsfejlesztő módszerek segítségével évente közel 400 szaktárgyi szót tudnak tárgyon belül tanítani a kollégák. A tanár azonban nem taníthat meg minden egyes szót, ezért a szókincsfejlesztés indirekt módszereit is alkalmaznia kell. Ez pedig azt jelenti, hogy minél több szöveggel, információhordozóval kell megismertetnie a tanulókat (Baumann–Kamau’enui–Ash 2003).

A szókincsfejlesztés egyik lehetséges módja a koncepciók hálók készítése (vocabulary concept map, conceptual definition map). Erre példa a mellékelt „Abundance” (bőség) szóhoz készített háló. A tanuló meglévő ismeretei, tapasztalatai alapján szinonimákat, kapcsolódó fogalmakat, vagy akár helyiségeket és híres embereket is keres (sok, gazdagság/valamiben gazdag, Bill Gates), majd mondatba is foglalja a szót. A háló kitöltése előtt, közben vagy után a tanuló megbeszélheti padtársával, csoporttársával az általa választott szinonimákat. Ez egyrészt azért hasznos, mert így még több konkrét példával találkozunk, másrészt a téves példák akár javíthatók is. A tanár a tanulói munkát gyűjtő portfólióba is teheti a kitöltött munka másolatát pedig az órai munka értékeléséhez is használhatja.

A szaktárgyi szókincsfejlesztés másik gyakori példája a *kategorizáló stratégia*. Itt a tanuló a frontális vagy csoportmunka előtt maga bírálja el, mennyire ismeri a tananyagban olvasható szavakat. A szöveg előolvasás, átfutása, illetve az aktív *metakognitív stratégiák* bizonyítottan javítják a szövegértést. Metakognitív stratégiák alatt azokat a monitorozó tevékenységeket értjük, amelyek során a tanuló folyamatosan, akár mondatról-mondatra ellenőrzi, érti-e a szavakat, szókapcsolatokat, a mondatot. Ellenőrzi, hogy tisztában van-e az értelmezéshez szükséges koncepciókkal, a teljes megértéshez

szükséges háttérismeretekkel (Boulware-Gooden–Carreker–Thornhill–Joshi 2007).

A *kategorizáló stratégia* során a tanuló az új szavak jelentésével kapcsolatosan röviden reflektálhat is, a feladatot indíthatjuk a *Melyik szó, vagy mely szavak voltak nehezek számodra?* kérdéssel. A reflexió során a tanuló írhat a jelentésről, vagy arról, hogy hogyan segített neki a kategorizálás megérteni ezeket a szavakat. Amennyiben teljesen új tananyagról van szó, a tanár kigyűjtheti a kulcsszavakat, a tanulók ezzel a listával is dolgozhatnak.

A stratégia menete lépésről-lépésre:

1. Rajzolj egy táblázatot négy oszloppal: Szó; Jól ismerem; Hallottam vagy olvastam már; Nem értem – kategóriákkal.
2. Olvasd át a feldolgozandó fejezetet vagy cikket, és válassz ki a tananyagból 6–10 szót! Írd be ezeket a szavakat a táblázat első oszlopába, jelöld meg mindegyik mellett, érted-e, ismered-e a szót, vagy sem.
3. Párosával vagy kisebb csoportban beszéljétek meg, mit jelentenek ezek a szavak.
4. A szöveg feldolgozása után a tanulók saját szavaikkal definiálják, mit is jelent egy-egy adott szó.

E stratégia előnye, hogy a tanuló már az óra előtt ismerkedik a szöveggel, nem ott találkozik vele először, tehát már bizonyos mértékű háttérismeretet aktivált. A tanár a táblázatokkal felmérheti az olvasás, óra előtti szókincs szintjét, és képet kap az óra előtti és utáni különbségekről. A szókincsbeli hiányosságokat a frontális vagy csoportmunka segítségével tudja pótolni.

## Felhasznált irodalom

BAUMANN, J. F. – KAME’ENUI, E. J. – ASH, G.: Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. In J. Flood, D. Lapp, J.R. Squire, & J. Jenson (Eds.). *Handbook of research on teaching the English Language Arts* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2003.

BECK, I. L. – MCKEOWN, M. G. – KUCAN, L.: *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, Guilford Press, 2002.

BOULWARE-GOODEN, R. – CARREKER, S. – THORNHILL, A. – JOSHI, R. M.: Instruction of metacognitive strategies enhance reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. = *The Reading Teacher*, vol. 61. 2007. pp. 70–77.

CHALL, J. S. – JACOBS, V. A.: Poor children’s fourth-grade slump. *American Educator*, Spring, 2003. American Federation of Teachers, 2003.

DANIELS, H. – ZEMELEMEN, S.: *Subjects matter: Every teacher's guide to content area reading*. Portsmouth, NH, Heinemann, 2004.

HART, B. – RISLEY, T. R.: *Meaningful differences*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 1995.

HIRSCH, E. D.: Reading comprehension requires knowledge – of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. = *American Educator*, Spring, 2003. American Federation of Teachers

KEENE, E. O.– ZIMMERMAN, S.: *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2007.

RUPLEY, W.H.– LOGAN, J.W. – NICHOLS, W. D.: Vocabulary instruction in a balanced reading program. *The Reading Teacher*, vol. 52. 1998/1999. no. 4.

*Morris, Lee Ann*

## A TANTÁRGYKÖZI OLVASÁS TANÍTÁSA



A legelső mesterképzés keretében tartott tantárgyközi olvasásórán mindig a következő képzeletbeli szituációval nyitunk: *„Én történelmet tanítok, nem olvasást. Nem értem, miért kell olyan diákokkal foglalkoznom, akik nem tudják elolvasni a feladott tankönyvi fejezetet. A tanulók az olvasásórán tanuljanak meg olvasni. Nincs nekem arra időm, hogy az én órámon tanítsam őket olvasni.”*

A tantárgyközi olvasásórára feliratkozott hallgatók tanulmányaik befejeztével természettudományt, matematikát, történelmet, irodalmat és számos más tárgyat készülnek tanítani. A legtöbb hallgató megrökönyödik a képzeletbeli történelemtanár szavain. A többség számára természetes, hogy segítenek a tanórán feldolgozásra kerülő anyag elolvasásának. *Igen! A mi dolgunk a tárgyi tudás átadása, de ha a tanuló nem érti az anyagot, akkor nem tudja elsajátítani megtanulandó a koncepciókat. Minden tanár feladata az alapvető olvasás-, írás- és szövegmolási készség támogatása.* Mindig akad hallgató, aki felidézi főiskolai emlékeit, amikor egy-egy tárgyból nem rendelkezett elég háttérismerettel ahhoz, hogy áteveickéljen a jobbra ismeretlen tankönyvi szövegeken. A hallgatók felidéznek az adott tárgy szakszókincsével, szokatlan szimbólumaival, rövidítéseivel, komplex táblázataival és ábráival, akár alapvető ismereteivel és a szöveg sajátos szerkesztésmódjával kapcsolatos kínlódsaikat. Ha ehhez még a tárgy iránti érdeklődés hiánya is társul, akkor pályájuk során majd nagyobb empátiával fordulnak a szöveggel kínlódó jövőbeli tanítványaik felé.

Azok a hallgatók, akik már tanítottak, azért az érem másik oldalát is látják. A felmérések és a továbbtanulási arány fenntartása érdekében minden egyes, a tananyaggal töltött perc drága. Hogy maradna idő olvasástanításra, ha a tananyagra is alig marad idő a mérések és az adminisztratív teendők mellett? A hallgatók továbbá azt is látják, hogy egy matematika- vagy egy kémia tanár

nem feltétlenül érzi képesnek magát arra, hogy olvasást is tanítson. Azzal azonban mindenki egyetért, hogy szaktárgyi háttértől függetlenül mindenkinek tisztában kell lennie a saját tárgyán belül tanított koncepciók megtanításával. Azt is felismerik, hogy saját tárgyukon belül ők igenis jó olvasónak és jó írónak számítanak, ezért sikerrel tudják majd a tanulói munkát irányítani.

A történelemtanár esetét követő beszélgetés során a tantárgyközi olvasás kurzus minden eleme szóba kerül, a hallgatók maguk hoznak érveket a szaktárgyi olvasáskészség fejlesztése mellett. A szeminárium során végigjárjuk a szókinccsel és az alapfogalmakkal kapcsolatos kérdéseket. Megbeszéljük és gyakoroljuk a különböző tankönyvi szövegek szerkezeti felépítését, ezek tanítását. Olyan feladatsorokat írunk, melyek megoldásához a tanulók olvasás és íráskészségére is szüksége lesz. Megtanuljuk azokat a lépéseket, melyekkel valóság lesz a tantárgyközi olvasás.

De mit legyen azokkal a tanárokkal, akik nem érzik olvasástanításra késznek magukat? Nos, igen, nem árt, ha ismerjük az olvasástanítás alapelemeit. A tanár például legyen tisztában a tanuló olvasási szintjével, lássa, mekkora terhet jelent neki egy-egy szöveg. Ennek megfelelően válasszanak a rendelkezésre álló olvasmányok vagy írásbeli feladatok közül, hogy a tanuló készségszintje ne legyen a tanulási folyamat gátja. De azzal is legyenek tisztában, mikor kell olvasásszakértőkhöz fordulniuk. A könyvtárostanárra, az olvasás és anyanyelv-tanárra mindig hasznos partner.

Ugyanakkor fontos, hogy a szaktanár felismerje, hogy saját tárgyán belül ő a szakértő, leginkább ő képes arra, hogy a tárgy szókincsét, fogalomvilágát és tankönyvét ismertesse a tanulókkal. Már azzal is sokat segít, ha demonstrálja, hogyan ír és olvas egy történész, ezzel is támogatva a szaktárgy megértését. Az időhiányban szenvedő történelemtanár pedig gondoljon arra, hogy nélküle hogyan sajátítaná el a tanuló a történelemtankönyv feldolgozásához szükséges részkészségeket? Mi lehet eredményesebb annál, ha a tárgyi tudás felé vezető út kaland, nem pedig kín? Végeredményben nem az az olvasás és írás célja, hogy használjuk is valamire?

Címszavak és témajegyzék a tantárgyközi olvasás tanmenetéből McKenna és Robinson 2006-os *Teaching Through Text: Reading and Writing in the Content Areas* című kiadványa felhasználásával:

- Mi a tantárgyközi olvasás?
- Miért tudjon róla minden szaktanár?
- Mi jellemzi az olvasás és írás folyamatát?
- Hogyan tud a szaktanár olvasás és fogalmazás révén szaktárgyi tananyag-tartalmat tanítani?
- Hogyan jellemezhetjük a tanulók olvasási szokásait?
- Hogyan tervezzünk a tanulói különbségeket tiszteletben tartó tanórát?



## ALAPVETÉS

- Hogyan mérhetjük a tanulók olvasáskészségét, a szövegeket és a tanítási módszereket?
- Milyen módszerekkel segíthetjük a szaktárgyi szövegek feldolgozását?
- Hogyan mutassunk be új szavakat és fogalmakat, hogy a tanulók megértsék a szöveget, a tananyagot?
- Hogyan készítsünk az olvasót segítő kérdéseket?
- Mit tehetünk a tankönyv könnyebb feldolgozhatóságáért?
- Miért használjuk a tanulópáros módszert?
- Hogyan kérdezzünk helyesen?
- Hogyan mélyítsük el a meglévő tudást, a tananyag értelmezését?
- Hogyan segíthetünk a tanulási stratégiák elsajátításában?
- Mit tehetünk a szaktárgy pozitív megítélése érdekében?

### *Felhasznált irodalom*

MCKENNA, M. C. – ROBINSON, R. D.: *Teaching through text: reading and writing in the content areas*. Pearson Education, Inc., Boston, MA, 2002.

*Claes, Jane H.*

## A TANÁROK, KÖNYVTÁROSOK ÉS KÖNYVTÁROSTANÁROK EGYÜTTMŰKÖDÉSÉRŐL



A tantervi mérési-értékelési és oktatástechnológiai változásokkal évről-évre egyre több és nehezebb feladat hárul a tanárookra. Az iskolaigazgatás feladata a tanárok munkájának megkönnyítése – nincs messze a segítség, hisz legtöbb esetben ott az épületben a könyvtáros vagy a könyvtárostanárr. Pályám során gyakran látom, hogy az igazgatás vagy a szaktanár az iskola könyvtárát „csendes zóna”-ként kezeli, ahol az a tanulók dolga, hogy szó nélkül hallgassák az előadásokat, kölcsönözzék a könyveket, vagy „jobb híján” a helyettes-sel lapozgatják a magazinokat. A könyvtárost gyakran a könyvek őreként kezelik, megkérdőjelezve a tanítástól látszólag távol álló könyvállomány értékét. Az iskolai könyvtárak efféle modellje azonban elavult. A könyvtár is lehet a tanulás középpontja, ahol a könyvtáros a szaktanár egyenrangú kollégájaként szolgál – tanít, információval szolgál és osztályoz is. A dinamikus tanulás alapja a tanár és a könyvtáros együttműködésén alapuló problémamegoldó gondolkodás.

Számos kutató bizonyította, hogy a könyvtár a tanítás és tanulás hatékony helyszíne. Mihelyst túllépünk a könyvtár raktárként való kezelésén, és a szaktanárt a diplomás könyvtárossal vagy könyvtárostanárral való együttműködésre biztatjuk, akkor a tanulók nyerhetik talán a legtöbbet a közös munkából. A tervezés során az alábbi kérdéseket tartsuk szem előtt:

- Hogyan definiáljuk a könyvtáros és a tanár együttműködését?
- Mely módszerek a leghatékonyabbak a könyvtáros és a tanár együttműködésében?
- Pontosan hogyan fest ez az együttműködés?

Az együttműködés legegyszerűbb definíciója: a könyvtáros és a tanár közösen tervezi, tanítja és értékeli a tananyagot. Az együttműködés eredményeképp javul a tanulói teljesítmény, mivel a tankönyvet számos könyvtári adattal és információhordozóval egészítjük ki. A könyvtár a tanterem kiegészítése lesz, ahol a tanulók információszerző és kritikus gondolkodási készségüket is fejlesztik. A könyvtáros pedig a tanárral együtt tanítja ezeket a készségeket, és az órai értékelésben is partner.

A könyvtáros és a tanár együttműködésének modellje akkor valósul meg, ha a kollégák az alábbiakat követik és dokumentálják:

1. *A tananyag tantervi elemei* (Milyen tevékenységeket és feladatokat kell végrehajtaniuk a tanulóknak? Milyen koncepciókat és készségeket sajátítanak el? Milyen módon mérhető a tanulói tudás és készségek elsajátítása?)

2. *A tananyag jellemzői* (Miért releváns? Mit csinálnak a tanulók? Milyen taneszközöket és kiegészítő anyagokat használnak? Milyen terméket tudnak majd felmutatni az óra végén?)

3. *A szaktanár feladata* (A tananyag mely elemeit tanítja majd? Milyen elsődleges és másodlagos forrásokkal dolgoznak majd?)

4. *A könyvtáros(tanár) feladata* (A tananyag mely elemeit tanítja majd? Az információszerzés (information literacy) mely elemeit kell kiegészítésképp tanítania?)

5. *Az időrend kidolgozása* (Ez kezdődhet egyszerűen azzal, hogy „Kedd reggel kilenckor a könyvtárban találkozunk”, de akár több tanulócsoporthoz munkájának koordinálást is jelentheti.)

6. *A felhasználásra kerülő taneszközök* (A tanár és a könyvtáros előre eldönti, milyen anyagokkal dolgoznak majd. Minden olyan anyagot össze kell gyűjteni, ami megkönnyítheti az együttműködést: digitális és nyomtatott anyagok, segédeszközök és értékelési útmutatók.)

7. *A kisebbségi csoportok azonosítása* (Vannak-e idegenajkú vagy sajátos nevelési igényű tanulók a csoportban? Vannak-e lassabban/gyorsabban olvasó tanulók, akiknek plusz időre, vagy anyagra lesz szüksége? Mindenki számára könnyen megközelíthetőek a könyvtári polcok?)

8. *Mérés, értékelés* (Hogyan mérhető a tanulói tudás gyarapodása? Az értékelés mely fázisáért felel a könyvtáros? Hogyan követhető a tananyag bizonyos elemeinek sikere vagy kudarca?)

A tanár és a könyvtáros közösen választja ki a kitűzött célok eléréséhez szükséges anyagokat, közösen tanítja és értékeli a tervezett tananyagot. A tanítás egy része a tanteremben zajlik majd, míg más elemei a könyvtárban. A munka befejeztével a kollégák megbeszélik a program sikereit és kudarcait, azonosítják a legjobban és a leggyengébben működő modulokat, majd optimali-

zálják a következő tananyagot. Az együttműködés központi eleme a tanulói tudás eredményességének folyamatos mérése, követése. Ha pedig a tanulás áll a középpontban, akkor érdemes a tárgyi tudást gyakorlati tevékenységekkel összekapcsolni.

De hogyan fest egy az együttműködést támogató könyvtár? Először is nem lesz többé teljes csend a teremben. A tanulók aktív munkája élénk párbeszédet, vitát, lelkes írást, olvasást és a rendelkezésre álló információhordozók forgatását jelenti. A tanulók használják a katalógust, felveszik és leteszik a szótárakat, atlaszokat, magazinokat. A könyvtáros nem ül többé asztala mögött, hanem a tanárral együtt a tanulócsoport tagja, a tanulási folyamat tevékeny részvevője. A tanulók a könyvtárt is tanteremként, a tanulási folyamat részeként kezelik – a könyvtárossal együtt.

*Griffith, Paula E.*

## A SZÖVEG MEGÉRTÉSÉT TÁMOGATÓ VIZUÁLIS RENDSZEREZŐ HASZNÁLATÁRÓL



A vizuális rendszerezők a tanított fogalmak kapcsolatának felvázolásában segítenek (Darch, Carnine, Kameenui 1986). Az olvasás három fázisa (olvasás előtt, közben és után) során használt vizuális rendszerezők segítségével az olvasó aktívan dolgozik a szöveggel, folyamatosan ellenőrzi a szövegmegértést, és kapcsolatot létesít az adott szöveg, illetve minden korábban feldolgozott szöveg között (Yigiter, Saricoban, Gurses 2005). Számos vizuális rendszerező létezik, de a szöveg kritikus olvasását elősegítő verziók közül talán a T-A-M táblázat a legismertebb és előnyösebb. E táblázat segítségével az osztály, egy kisebb csoport, vagy önálló munka keretében minden tanuló felidézi a témához kapcsolódó háttértudását, majd feljegyzi az újonnan szerzett információkat, és végül összegzi a frissen tanultakat. Az új tananyag, vagy egy új fejezet olvasása előtt, közben és után a következő kérdésekre keresi a tanuló a választ:

- “T:” Mit *tudok* a témáról?
- “A:” Mit *akarok* tudni a témáról?
- “M:” Mi az, amit *megtudtam* a témáról? (K-W-L chart, Know, Want to know, Learned in. (Ogle 1986; Houghton, Mifflin 2009))

Mihelyst a tanár feladja a következő tankönyvi fejezetet, a tanuló megkezdheti a témával kapcsolatos ismertek rendszerezését a „T” oszlopban. A kapcsolódó ismeretek listázását követően a tanuló végiggondolja, mit szeretne megtudni a témával kapcsolatban, és mindezt az „A” oszlopban jegyzi fel. A tankönyvi szöveg, a tanórai előadás és beszélgetés, illetve a saját kutatómunka eredményét az „M” oszlopban rögzíti.

Azok a tanulók, akik meglévő háttérismeretükre támaszkodva látnak neki egy tananyag áttekintésének és olvasásának, sokkal nagyobb eredményességgel tudják majd beépíteni az új ismereteket a meglévő gondolatsémákba (Anderson 1984). A tanulók háttérismeretük segítségével akár meg is jósolhatják, miről szól majd a következő szövegrész, ezáltal magát a szöveget is sokkal aktívabban dolgozzák fel, ahogy elvárásaikkal összevetik azt (Goodman 1973). Kérdéseik segítenek majd a további kutatómunkában és információszerzésben, mindez pedig kulcsfontosságú az információs műveltség (information literacy) szempontjából.

Az ismeretek ily módon történő rendszerezése segít az olvasási és tanulási folyamat tudatosításában. A tanuló lehetőséget kap arra, hogy elgondolkodjon saját gondolkodásmenetén, ezáltal metakognitív funkciói is fejlődnek (Burke 2010). A T-A-M táblázat egyben hiteles mérőeszköz is, amellyel a tanár követni tudja a szövegfeldolgozás menetét és sikerét: a lejegyzett kérdések és válaszok jól mutatják majd, hol szorul segítségre a diák. A tanár szükség szerint segíthet a táblázat kitöltésében, javasolhat további kérdéseket, de a tanulók kérdéseire támaszkodva maga is bővítheti a tanyanyagot. Ha több diák is kíváncsi egy adott témára, amelyre a könyvből nem kapnak választ, akkor az órán vagy könyvtárlátogatás keretében kereshetnek megoldást a megválaszolatlan kérdésekre.

A szaktanár természetesen új oszlopokkal is kiegészítheti a T-A-M táblázatot. Természettudományt tanító kollégák a megalkották a T-M-B-K táblázatot, melynek oszlopai felett ez áll: *Mit tudtál?* *Mi az, amit megtanultál?* *Mi a bizonyítéka (ér)?* *Mire vagy még kíváncsi?* (Hershberger, Zembal-Saul, Starr 2008). Ez a modell jobban követi a természettudományos tankönyvek és órák menetét, segítségével jobban rögzül a szaktárgyakban gyakran használt metódus, a jövőben már automatikusan tudják, milyen sorrendben haladjanak egy-egy téma vagy tankönyvi szöveg feldolgozásakor.

A T-A-M táblázatot anyanyelv vagy idegen nyelv tanításához is módosíthatjuk. A kilencvenes években *dr. Margaret Hill* irányításával iskolánk számos T-A-M-verziót is kidolgozott, ezek segítségével a vonakodva olvasó diákok is jelentős fejlődést értek el (Hill 1998). A leghasznosabb verzió a „*Mi az, amit még tudni szeretnél?*” oszlopot tartalmazta, ahol a természettudományos változathoz hasonlóan a téma továbbgondolását érhetjük el. Az utolsó oszlop az élethosszig tartó tanulást is elősegíti, hiszen túlmutat a tantermi munkán, és a tananyag aktív átgondolását sugallja. Ez az oszlop házi feladatok, vagy fogalmazások alapjául is szolgálhat.

A T-A-M táblázat egy változatos segédeszköz, mellyel a tanuló tudatosan közelíti meg a szöveget, és olvasás közben újabb és újabb elemeket épít be saját ismeretei közé. Határozott előnye, hogy a metakognitív folyamatokat is támogatja. A táblázatot minden tárgyban használhatjuk szövegek feldolgozásakor, vagy akár mérőeszközként is.

## *Felhasznált irodalom*

ANDERSON, R.: The schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In David P. PEARSON (Ed.) *Handbook of reading research*, vol. 1. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1984. pp. 255–292.

BURKE, J.: *What's the big idea?: Question-driven units to motivate reading, writing, and thinking*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2010.

DARCH, C. – CARNINE, D. – KAMEENUI, E.: The role of graphic organizers and social structure in content area instruction.= *Journal of Literacy Research*, vol. 18. 1986. no. 4. pp. 275–295.

GOODMAN, K.: Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer and R.B. Ruddell (Eds.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 1970.

HILL, M.: Reaching struggling readers. In Kylene Beers and Barbara Samuels (Eds.). *Into focus: Understanding and creating middle school readers*, Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers, 1998. pp. 81–104.

HOUGHTON MIFFLIN, Inc. (2009). *KWL chart*.

<http://www.eduplace.com/graphicorganizer/pdf/kwl.pdf>

KERSHBERGER, K.– ZEMBAL-SAUL, C.–STARR, M.: Section 2: Evidence helps KWL get a KLEW. In Eric Brunzell (Ed.) *Readings in science methods, K-8*. Arlington, VA: National Science Teachers Association, 2008.

OGLE, D.M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. = *Reading Teacher*, vol. 39. 1986. pp. 564–570.

YIGITER, K. – SARICOBAN, A. – GURSES, T.: (2005). Reading strategies employed by ELT learners at the advanced level.= *The Reading Matrix*, vol. 5. 2005. no. 1. Retrieved from <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/123/117>

*Gerardino, Carla Rae*

## GONDOLATOK A TANTÁRGYKÖZI OLVASÁSRÓL ÉS A TANKÖNYVVÁLASZTÁSRÓL

---

Az olvasás hatalom: általa megismerhetjük a világot, bepillantást nyerhetünk mások életébe, de saját létkérdéseink megválaszolásában is segít. Lehetőséget ad arra, hogy meghaladjuk saját korlátainkat, érzelmeket és gondolatokat tár fel előttünk, akár más galaxisba is elkalauzolhat bennünket. Az emberi kapcsolatok gazdagságát és sokszínűségét is megnyitja előttünk. Az olvasás szórakoztat és elgondolkodtat, mindezt azonban nem látja tisztán egy olvasási nehézségekkel küzdő tanuló.

*Louise Rosenblatt*, az olvasás egyik legismertebb teoretikusa, az olvasás tranzakcionális modelljét definiálva (1994) arra hívta fel a figyelmet, hogy az olvasás középpontjában az olvasó és a szöveg közötti viszony, tranzakció áll. Munkáiban az esztétikai (aesthetic) és az információszerző (efferent) célú olvasás különbségeit ismerteti egy olyan kontinuumon, ahol az olvasó a két fő céltól, beállítottságtól függően másképp közelíti meg a szöveget: élmény-, vagy információszerző szándékkal olvas.

A tantárgyközi olvasás (content area reading, content area literacy) definíciója szerint ez az egyén azon képessége, hogy az adott szaktárgyon belül képes olvasni, fogalmazni és kommunikálni (Vacca és Vacca, 2008). A tantárgyközi olvasás magában foglalja az információszerző stratégiákat is, ugyanakkor az élményszerző olvasást is gyakorolják e területen belül is, hiszen a tankönyvön kívül számos más információhordozóval is találkozhatnak. Az olvasás maga elengedhetetlen eleme a tantárgyi munkának, a tanulási folyamatok sikerének egyik alappillére. Ha a tanuló többet olvas, akkor idővel jobban is olvas majd, javul szövegértése, nagyobb sikerrel tud majd ismeretlen szövegekkel is megbirkózni majd, és a hétköznapiakban is nagyobb kedvvel olvashat majd.



A tanteremben nem egyszer láttam tanulókat rászodálkozni egy szövegre, ahogy kisebb-nagyobb segítséggel megértették az olvasottakat, majd egyre növekvő önbizalommal fordultak a következő szöveghez, amit már gyakran maguk is fel tudtak dolgozni. Véleményem szerint a tankönyvválasztás a tanári munka egyik legfontosabb eleme: legyen a könyv releváns, pontos és illeszkedjék a tantervhez. Nem könnyű feladat jó tankönyvet találni, ez különösképp igaz a szaktárgyak esetében, ahol elavulhatnak fejezetek, mire kiadásra kerül a tankönyv. Időhiány miatt szinte minden tankönyvben maradnak elütések, szerkesztéssel hibák, hiányosságok. A tantárgyközi olvasás támogatása érdekében ne támaszkodjunk csak és kizárólag a tankönyvre, hanem vegyünk fel tanmenetünkbe weboldalakat, folyóiratokat, képeskönyveket, monográfiákat és regényeket is.

A sokszínű szövegválasztással a tárgy iránt kevés érdeklődést mutató tanulókat is motiválhatjuk, és nem szabad megelégednünk az átlagosnál alacsonyabb vagy magasabb olvasási szinten lévő diákok számára készített kiegészítő anyagokról sem. Mindezzel elkerülhetjük, hogy a tanulók csak bemagolják a tananyagot, és így a tudás hosszú távon velük marad majd. Korábbi tananyagtartalmakra építve, az összefüggésekre rávilágítva a rendszer-szintű gondolkodást is támogatjuk, ennek végeredményeképp egy aktív metakognitív szintet érhetnek el a diákok.

Számos módszert használhatunk a tantárgyközi olvasás fejlesztésére, ideértve a szókincsfejlesztő és fogalommagyarázó gyakorlatokat, a tanulói háttértudás aktiválását, a táblázatok és vizuális rendszerezőket, a tanulást segítő fogalmazásokat, továbbá a digitális információhordozók, az információs és kommunikációs technológia használatát (Vacca és Vacca, 2008). Több készségfejlesztő tevékenység szükséges minden szaktárgyban, hiszen minden tárgynak más a szókincs, nyelvhasználata.

## *Felhasznált irodalom*

ROSENBLATT, L.: *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois U. Press, 1994.

VACCA, R. T. – VACCA, J. A. L.: *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum*. Boston: Pearson, 2008.

*Ostorics László*

## SZÖVEGÉRTÉS TÍZ ÉV TÁVLATÁBAN – A PISA 2009 MAGYAR EREDMÉNYEI



### *Mi a PISA 2009?*

A PISA több mint egy évtizede a világ meghatározó nagymintás nemzetközi pedagógiai értékelő programja. A mérés megrendelője a világ gazdaságilag legfejlettebb államait tömörítő szervezet, az OECD, amelynek Magyarország 1996 óta a tagja. Hazánk a kezdetektől fogva állandó részvevője a PISA-méréseknek: a 2000-ben lebonyolított első adatfelvételtől kezdve minden ciklusban részt vettünk.

A megrendelő (az OECD) kiléte magyarázza a mérés annak idején újszerűnek számító vonásait: a PISA azt vizsgálja, hogy a tizenöt évesek (vagyis az a korosztály, amelyik a lehető legközelebb van a munkaerőpiacra való kilépéshez, de még közel 100%-uk iskolába jár), mennyire képesek felhasználni szövegértésüket, matematikai és természettudományi műveltségüket a mindennapi életet modellező tesztfeladatokban.

A mérés háromévente zajlik. A három tudásterület közül alkalmanként mindig egyre összpontosít erősebben a vizsgálat, a másik kettőt pedig kevesebb feladat célozza meg: 2000-ben a szövegértés, 2003-ban a matematika, 2006-ban pedig a természettudomány volt a fő terület. A 2009-es ciklus kiemelkedő jelentőségű a mérés történetében, mert ez volt az első alkalom, hogy a tudásterületek forgása körbeért, újra a szövegértés lett a fő mérési terület, és lehetőség nyílt arra, hogy részletes adatok alapján legyen összevethető a résztvevő országok teljesítménye nemcsak egymással, hanem egykori önmagukkal is.

## Az eredmények

Országok	Átlag- ered- mény	S.H.	Helyezési tartomány			
			OECD-országok		Minden részt vevő	
			Leg- jobb helyezés	Leg- rosszabb helyezés	Leg- jobb helyezés	Leg- rosszabb helyezés
Sanghaj-Kína	556	(2.4) ▲			1	1
Korea	539	(3.5) ▲	1	2	2	4
Finnország	536	(2.3) ▲	1	2	2	4
Hongkong-Kína	533	(2.1) ▲			3	4
Szingapúr	526	(1.1) ▲			5	6
Kanada	524	(1.5) ▲	3	4	5	7
Új-Zéland	521	(2.4) ▲	3	5	6	9
Japán	520	(3.5) ▲	3	6	5	9
Ausztrália	515	(2.3) ▲	5	7	8	10
Hollandia	508	(5.1) ▲	5	13	8	16
Belgium	506	(2.3) ▲	7	10	10	14
Norvégia	503	(2.6) ▲	7	14	10	18
○ Észtország	501	(2.6) ▲	8	17	11	21
○ Svájc	501	(2.4) ▲	8	17	11	21
○ Lengyelország	500	(2.6) ▲	8	17	11	22
○ Izland	500	(1.4) ▲	9	16	12	19
○ Egyesült Államok	500	(3.7) ●	8	20	11	25
○ Liechtenstein	499	(2.8) ▲			11	23
○ Svédország	497	(2.9) ●	10	21	13	26
○ Németország	497	(2.7) ●	11	21	14	26
○ Írország	496	(3.0) ●	12	22	15	27
○ Franciaország	496	(3.4) ●	11	22	14	27
○ Tajvan	495	(2.6) ●			17	27
○ Dánia	495	(2.1) ●	15	22	18	26
○ Egyesült Királyság	494	(2.3) ●	15	22	19	27
Magyarország	494	(3.2) ●	13	22	16	27
○ Portugália	489	(3.1) ●	18	24	23	31
Makao-Kína	487	(0.9) ▼			27	30
Olaszország	486	(1.6) ▼	22	24	27	31
Lettország	484	(3.0) ▼			27	34
Szlovénia	483	(1.0) ▼	23	26	30	33
Görögország	483	(4.3) ▼	22	29	27	37
Spanyolország	481	(2.0) ▼	24	28	30	35
Csehország	478	(2.9) ▼	24	29	31	37
Szlovákia	477	(2.5) ▼	25	29	32	37
Horvátország	476	(2.9) ▼			33	39
Izrael	474	(3.6) ▼	26	31	33	40
Luxemburg	472	(1.3) ▼	29	31	36	39
Ausztria	470	(2.9) ▼	29	32	36	41
Litvánia	468	(2.4) ▼			38	41
Törökország	464	(3.5) ▼	31	32	39	43
Dubaj	459	(1.1) ▼			41	43
Oroszország	459	(3.3) ▼			41	43
Chile	449	(3.1) ▼	33	33	44	44
Szerbia	442	(2.4) ▼			45	46
Bulgária	429	(6.7) ▼			45	50
Uruguay	426	(2.6) ▼			46	50
Mexikó	425	(2.0) ▼	34	34	46	49
Románia	424	(4.1) ▼			46	50
Thaiföld	421	(2.6) ▼			47	51
Trinidad és Tobago	416	(1.2) ▼			50	52
Kolumbia	413	(3.7) ▼			50	55
Brazília	412	(2.7) ▼			51	54
Montenegró	408	(1.7) ▼			53	56
Jordánia	405	(3.3) ▼			53	58
Tunézia	404	(2.9) ▼			54	58
Indonézia	402	(3.7) ▼			54	58
Argentína	398	(4.6) ▼			55	59
Kazahsztán	390	(3.1) ▼			58	60
Albánia	385	(4.0) ▼			59	60
Katar	372	(0.8) ▼			61	63
Panama	371	(6.5) ▼			61	64
Peru	370	(4.0) ▼			61	64
Azerbajdzsán	362	(3.3) ▼			63	64
Kirgizisztán	314	(3.2) ▼			65	65

▲ Statistikailag szignifikánsan magasabb az OECD-átlagnál.

● Szignifikánsan nem különbözik az OECD-átlagtól.

▼ Statistikailag szignifikánsan alacsonyabb az OECD-átlagnál.

○ Szignifikánsan nem különbözik Magyarország eredményétől.

Forrás: OECD PISA 2009 database.

Az eredmények elsődleges és rendszerint a legnagyobb publicitást is kapó eleme az országok átlagai alapján összeállított rangsor. Ezt tartalmazza az 1. táblázat. A mérés módszertanának köszönhetően ez alapján azt tudhatjuk meg, hogy egy adott oktatási rendszer 95%-os valószínűséggel mely *helyezési tartományba* esik az OECD-országok valamint az összes résztvevő között. A táblázat azt mutatja be, hogy mely országok teljesítettek statisztikailag szignifikánsan, azaz a mérési hibahatáron túl a 493 pontos OECD-átlag felett, melyek eredménye egyenértékű ezzel, melyek bizonyulnak átlag alattinak, és melyek azok, amelyek Magyarországhoz statisztikailag hasonló eredményt értek el. Magyarországról azt tudjuk a táblázatból kiolvasni, hogy 494 pontos eredménye meg egyezik az OECD-átlaggal; az OECD-tagok között 95%-os valószínűséggel a 13–22., az összes résztvevő között pedig a 16–27. helyek valamelyikén áll, és a magyar eredménytől szignifikánsan nem különbözik több átlagos (pl.: Svédország, Tajvan) és átlag feletti (pl.: Izland) állam eredménye. Ez az eredmény 12 ponttal jobb a 2000-ben mért 480 pontos, átlag alatti szövegértés-eredményünkénél.

## 1. táblázat

Az országok helyezési tartományai szövegértés-eredményük alapján

## *A képességszintek*

Az átlageredmények számba vétele alkalmas arra, hogy képet alkossunk egy oktatási rendszernek a többiekéhez képesti teljesítményéről, arról azonban nem mond semmit, hogy mi az, amit az ezt az eredményt elérő diákok tudnak. Ennek leírása a képességszintek alkalmazásával válik lehetővé. A PISA egységes skálával jellemzi a feladatok nehézségét és a tanulók képességeit, így ha egy tanulóról tudjuk a képességpontját, akkor azt is tudjuk, hogy az egyes feladatokat vagy feladatcsoportokat mekkora valószínűséggel oldja meg. A képességskálát így szintekre osztva így meghatározható, hogy melyik az a képességszint, amelynek a feladataiból összeállított teszten várhatóan legalább 50%-os eredményt érne el a tanuló. Ezt követően az egyes szintek feladatainak megoldásához elvégzendő gondolkodási műveletek jellemzésével, összegzésével leírhatóvá vált az egyes szintekhez tartozó tanulók képessége.

A PISA 2009 hét képességszintet különböztet meg (1b., 1a., 2., 3., 4., 5. és 6. szint), melyek közül kiemelkedő jelentőségű a 2. szint. Ez a szövegértés minimumszintje: az ide tartozó diákok képesek az önálló tanulásra, tudják élvezni az olvasást, és eligazodnak a nyilvános, közösségi szövegek világában is. A szintek számozása azt sugallja, hogy ez alacsony színvonalú tudás, azonban ezek a tanulók jelentékeny szövegértési képességekkel rendelkeznek: képesek visszakeresni több kritériumnak is megfelelő információkat; felfedezik a szöveg egy adott szempontból hasonló vagy ellentétes vonásait, és össze tudják kötni az olvasottakat saját tapasztalataikkal. Ki tudják következtetni egy szövegrészlet értelmét az egész alapján, és véleményt formálnak egy szövegről. Egy 2. szintű tanulókból álló osztálynak már szórakoztató dolog magyarárat tartani.

Az eredmények képességszintek szerinti eloszlása rávilágíthat arra is, hogy egy ország oktatása mennyire kiegyensúlyozott, az iskola a tanulók mekkora hányadát tudja a – fentebb jellemzett – versenyképes tudással felruházni. Magyarország eredményei ebből a szempontból nem keltenek aggodalmat, a leszakadók aránya 2000 óta csökkent: akkor a felmért tanulók 22,6%-a tartozott a 2. szint alá, most ez az arány 17,6%, ami megfelel az OECD-országok átlagának. Hasonló adatok jellemzik például Svédországot (17,4%), Izlandot (16,8%) vagy Svájcot (16,8%), azaz jól működő és demokratikus hírű iskola-rendszereket. Kevésbé örömteli ugyanakkor, hogy noha a kiváló képességű olvasók, az 5. szintet elérő diákok aránya számszerűleg növekedett 2000 óta (5,1%-ról 6,1%-ra), ez a változás még a hibahatáron belül van, így nem tudhatjuk, hogy biztosan bekövetkezett-e. (OECD, *Volume I. Table I.2.1, Volume V, Table V.2.2*)

*Eredmények a szövegértés részterületein*

A legnagyobb előnye annak, ha egy tudásterület fő mérési területként szerepel az, hogy az eredményeket részszkálák segítségével is ismertetik. A szövegértésben öt részszkálával dolgozik a PISA: a három gondolkodási művelethez és a két szövegformátumhoz kapcsolható eredményeket is közli.

	Mérési részterület	A magyar átlageredmény 2009-ben	Helyezési tartományok az OECD-n belül	A magyar átlageredmény 2000-ben
Gondolkodási műveletek	Hozzáférés és visszakeresés	501 pont	10-19.	478 pont
	Értelmezés és integráció	496 pont	11-22.	480 pont
	Reflexió és értékelés	489 pont	19-25.	481 pont
Szöveg-típusok	Folyamatos szövegek	497 pont	10-22.	481 pont
	Nem folyamatos szövegek	487 pont	20-22.	479 pont

**2. táblázat**

Eredmények a szövegértés részterületein 2000-ben és 2009-ben

A PISA szövegértés tartalmi kerete három nagy csoportba rendezi az olvasással kapcsolatos gondolkodási műveleteket, amelyeket érdemes úgy elgondolni, mint a szöveggel való bánás három szintjét. Az első (hozzáférés és visszakeresés) az információ megtalálása, helyhez kötése; a második (értelmezés és integráció) a megtalált információ, szövegrész elhelyezése a nagyobb szövegegységek kontextusában a jelentésbeli kapcsolatok föltérképezése segítségével; a harmadik pedig (reflexió és értékelés) azt kívánja meg az olvasótól, hogy az általa így konstruált jelentéstől némi távolságot tartva ítéletet alkosson a szöveg egy adott vonásáról, vagy összevesse saját előismereteivel és tapasztalataival. Az intuíció azt súgja, – alapvetően helyesen – hogy a gondolkodási műveletek ebben a sorrendben hierarchiába is szerveződnek, ez azonban nem jelenti azt, hogy nem léteznek nagyon nehéz, szoros olvasást megkövetelő információ-visszakereső, és nagyon könnyű, például a szöveg és a mindennapi élet közötti egyszerű kapcsolatot felfedeztető reflexió és értékelés típusú feladatok.

A magas szövegértés-teljesítmény nem függ össze a valamely részterületen mutatott relatív kiválósággal: a legjobban teljesítő oktatási rendszerek között véletlenszerűen oszlik meg, hogy melyik gondolkodási műveletben voltak jobbak a diákok. A magyar tizenöt évesek az információ-visszakeresésben jeleskedtek, ezen a részterületen teljesítményük OECD-átlag feletti, és a saját szövegértés-átlaguknál is szignifikánsan jobb. Diákjaink relatíve ke-

vésbé sikeresek a másik két gondolkodási művelethez kapcsolódó feladatokban, de teljesítményük ezekben is eléri az OECD-átlag szintjét.

Két újabb részkála segítségével jellemezhetőek az eredmények az alapján, hogy az adott feladat folyamatos, azaz megszokott prózai, vagy nem-folyamatos, azaz listászerű formátumú szöveghez kapcsolódik-e. A magyar tizenöt évesek a folyamatos szövegekhez tartozó feladatokon sikeresebbek, ami nem meglepetés, tudva, hogy oktatásunkban a szövegekkel önmagukért való foglalatosság hagyományosan magyar nyelv és irodalomórakon, szépirodalmi szövegek felhasználásával zajlik.

A fentieket a 2000-es mérésben elért eredményünkkel összevetve az tapasztalható, hogy a magyar diákok szövegértés-teljesítménye minden területen szignifikánsan javult, ugyanakkor egyes területek hangsúlyosabb fejlődése jobban hozzájárulhatott az átlageredmény emelkedéséhez: a jelek szerint a magyar tanulók jóval szorosabban tudnak olvasni, mint 2000-ben, az információ-visszakereséshez tartozó feladatokon elért teljesítményük 23 képességgponttal javult, a folyamatos szövegekhez kapcsolható képességgpontszámuk pedig 16 ponttal emelkedett.

### *Mi magyarázhatja a fejlődést?*

A PISA minden alkalommal rendkívül kiterjedt kérdőív-rendszerrel igyekszik feltérképezni azokat a háttérváltozókat, amelyek magyarázhatják a tanulók teljesítményei közötti különbségeket. Gyűjt információt a diákok gazdasági, társadalmi és kulturális háttéréről, tanulási szokásaikról, tanulmányi előmenetelükről, IKT-ismereteikről, a tanulási stratégiákkal kapcsolatos (metakogníciós) ismereteikről, olvasás iránti elkötelezettségükről valamint nyomtatott és online olvasási szokásaikról. Ebből a rendelkezésre álló információrengetegből két olyan elemet választottunk ki, amely a PISA2009 alapján jótékonyan hat a szövegértési teljesítményre: az olvasási szokásokkal és a tanulás stratégiák ismeretével kapcsolatos eredményeket, valamint bemutatunk egy olyan újdonságot, ami e két változó együttes alkalmazásával jellemzi a tanulók olvasói magatartását.

### *Változások az olvasási szokásokban*

A szövegértési teljesítményre ható egyik legerősebb tényező az olvasásra fordított idő. Az olvasási szokások kérdőívre adott válaszaik alapján a tanulók 5 csoportba voltak sorolhatók: soha nem olvasnak kedvtelésből; naponta 30 percet vagy annál kevesebbet olvasnak kedvtelésből; naponta 30–60 perc közötti időt olvasnak kedvtelésből; naponta 1–2 órát olvasnak kedvtelésből;

naponta 2 óránál többet olvasnak kedvtelésből. Az OECD-ben átlagosan a legnagyobb teljesítménybeli különbség az első és a második csoport között van, 44 képességpont a soha nem olvasó és a naponta *legfeljebb* fél órát olvasó tanulók között. Az olvasásra szánt idő és a teljesítmény közötti kapcsolat nem lineáris: a napi fél óra olvasásnál több fejleszti természetesen a szövegértést, de már nem olyan ugrásszerű a különbség a szövegekre egyre több időt szánó fiatalok között, mint a naponta nem olvasó és naponta keveset olvasó társaik között.

A PISA 2000-es adatfelvétele során az derült ki, hogy a magyar diákok olvasási hajlandósága magasabb az OECD-országokban átlagosan tapasztalhatónál: míg OECD-szerte a diákok 68%-a állította magáról, hogy naponta olvas önként, addig Magyarországon ez az érték 75% volt. Ennél is meglepőbb, hogy míg az olvasás általában veszített 2009-re a népszerűségéből (a naponta kedvtelésből olvasók aránya az OECD-ben ekkor már csak 63%), a magyar diákok olvasás iránti elkötelezettsége az adatok alapján nem csökkent kilenc év alatt, és továbbra is a tizenöt évesek 75%-a állítja, hogy mindennap magától olvas<sup>1</sup>.

Az olvasási hajlandóság nemcsak általában hat fejlesztően a szövegértési teljesítményre: az olvasott szövegek sokfélesége szintén javítja az eredményeket. Ezt a PISA2009-ben az olvasott szövegek változatossága index segítségével jellemzik. 2000 és 2009 között az OECD-országokban átlagosan csökkent a sokszínű szövegeket olvasó tanulók aránya, relatíve kevésbé változatosan olvasnak a diákok. 23 országban romlott ennek az indexnek az értéke, kilencben nem változott, Magyarország azonban azok közé tartozik, ahol az index értéke nőtt: a magyar diákok változatosabban olvasnak, mint tíz éve.

Emellett egyes szövegtípusok népszerűsége is emelkedett, szignifikánsan nőtt azoknak a fiataloknak az aránya, akik kedvtelésből olvasnak szépirodalmat (6,3%-kal) és képregényeket (8,6%-kal), valamint 40%-kal nőtt az újságolvasó diákok aránya.

### *Különbségek a hatékony tanulási stratégiák ismeretében*

Egyes tanulási stratégiák jobban fejlesztik a szövegértési képességet, mint mások. A PISA 2009 metakogníciós háttérkérdőíve segítségével öt tanulási stratégia (összefoglalás, megértés és emlékezetbe vésés, önellenőrzés, memo-

---

<sup>1</sup> A diákokkal napi kapcsolatot ápoló pedagógusok nyilván némi józan szkepszissel kezelik ezt az adatot: ha így is teszünk, és diákjaink megfelelési vágyának tudjuk be ezt a magas értéket, közvetve ez akkor is sokat mond arról, hogy az olvasásnak a magyar társadalomban a jelek szerint magas a presztízse, és ez egy évtized alatt nem változott.

rizálás, elaboráció) szövegértéssel kapcsolatos hatékonyságát vizsgálhatjuk. Ezek alapján a teljesítmény szempontjából leghasznosabb az összefoglalás eljárásainak ismerete: az összefoglalás index<sup>2</sup> egységnyi emelkedésével a magyar tanulók szövegértés-eredménye 45 képességpontot, több mint egy fél képességszintet növekszik, ami számszerűleg kicsit még magasabb is az OECD-ben átlagosan tapasztalható hatáznál. Szignifikánsan emelkedik a diákok szövegértés-eredménye a vázlatírás és az önellenőrzés technikáinak ismerete hatására is, ugyanakkor Magyarországon nem jelent különbséget a szövegértésre nézve, hogy valaki ismeri-e a memorizálás vagy az elaboráció tanulási stratégiáját.

Vizsgált stratégiák	Az index egységnyi változásával bekövetkező pontszámnövekedés		Az index a teljesítménykülönbségek hány százalékát magyarázza?	
	Magyarországon	Az OECD-ben átlagosan	Magyarországon	Az OECD-ben átlagosan
Összefoglalás	45	42	26%	21%
Megértés és emlékezetbe vésés (vázlatírás, kiemelés)	36	35	15%	15%
Önellenőrzés	17	26	3%	8%
Memorizálás	3	-1	0%	1%
Elaboráció	0	7	0%	1%

### 3. táblázat

A tanulási stratégiák és a szövegértés kapcsolata

## Olvasói profilok

A fentebb tárgyalt változók manipulálásával lehetséges olvasói profilok kialakítása, és vizsgálható, hogy egy adott profilú olvasó milyen teljesítményre képes<sup>3</sup>. Az olvasott anyagok változatossága alapján megragadható, mennyire széles egy olvasó érdeklődési köre, a tanulási stratégiákkal kapcsolatos tudása alapján pedig az, hogy mennyire *elmélyülten* olvas.

<sup>2</sup> Az indexek kialakításáról lásd OECD (Volume III), Annex III. A

<sup>3</sup> Az olvasói profilok részletes leírását lásd BALÁZSI et al, 71-72.



	<i>Rendszeresen olvas mindenfajta szöveget</i>	<i>Rendszeresen olvas új-ságot és folyóiratot</i>	<i>Nem olvas rendszeresen</i>
Hatékony tanulási stratégiák magas szintű ismerete	1. csoport: <i>elmélyült, tág érdeklődésű olvasók</i>	2. csoport: <i>elmélyült, felszínes érdeklődésű olvasók</i>	3. csoport: <i>elmélyült, rendkívül behatárolt érdeklődésű olvasók</i>
Mo.	21,3%; 538 pont	30,8%; 513 pont	20,5%; 499 pont
OECD	18,8%; 546 pont	25,2%; 506 pont	29,2%; 505 pont
Hatékony tanulási stratégiák csekély ismerete	4. csoport: <i>felszínes, tág érdeklődésű olvasók</i>	5. csoport: <i>felszínes, szűk érdeklődésű olvasók</i>	6. csoport: <i>felszínes, rendkívül behatárolt érdeklődésű olvasók</i>
Mo.	5,7%; 425 pont	11%; 450 pont	10,7%; 416 pont
OECD	9,2%; 460 pont	9,9%; 438 pont	12,7%; 425 pont

4. táblázat

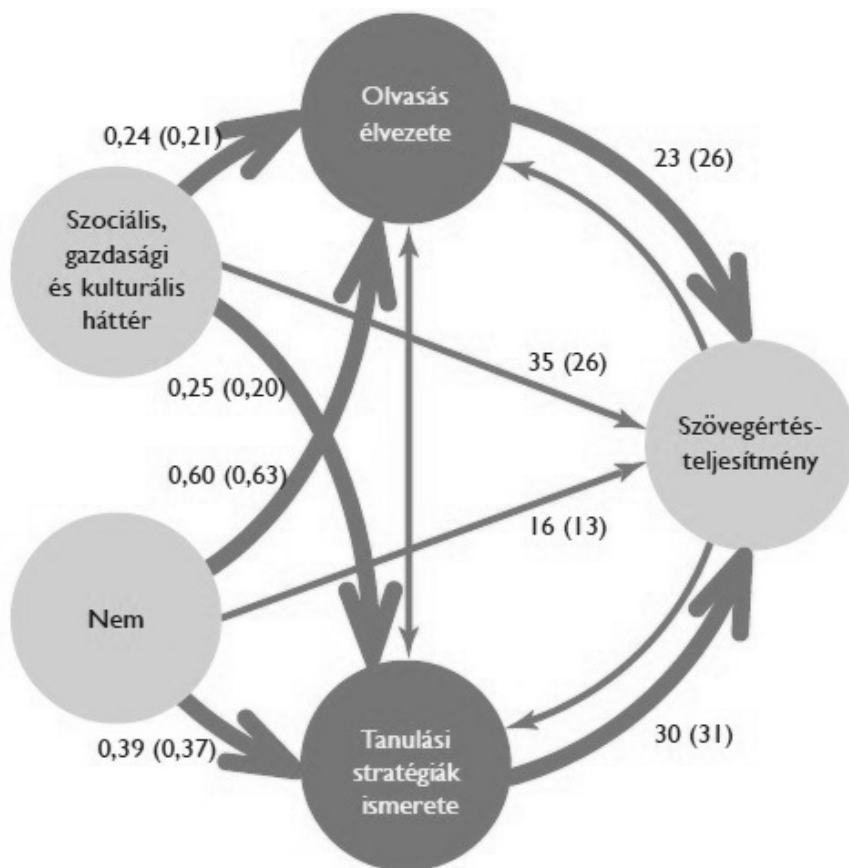
A különböző profilú olvasók százalékos aránya és átlagos szövegértési teljesítménye Magyarországon és az OECD-ben átlagosan

A 4. táblázat két nagyon fontos tanulsággal szolgál. Egyfelől szemmel látható, hogy az elsődleges választóvonal az elmélyülten (1–3. csoport) és a felületesen (4–6. csoport) olvasó tanulók között húzódik; igaz ugyan, hogy a két csoporton belüli teljesítménykülönbségeket magyarázza az érdeklődési kör szélesedése, azonban míg az előbbieket *mind* átlag feletti, addig az utóbbiak *mind* átlag alatti eredményt értek el. Másfelől, Magyarországra nézve lényeges következtetés, hogy diákjaink között arányaiban kevesebb a felületes olvasó, mint OECD-szerte átlagosan, emellett pedig érdekes, hogy a legnépesebb csoport a második, azaz a szűk érdeklődésű és elmélyülten olvasó tanulók csoportja. Az ő teljesítményük minden bizonnyal hozzájárult a magyar szövegértés-eredmény javulásához.

#### *A szövegértési teljesítményre ható háttértényezők összefüggései*

Az eddigiek során láttuk, hogy a szövegértési képességre jótékonyan hat az olvasás iránti erős elkötelezettség és a hasznos tanulási stratégiák magas szintű ismerete. Ugyanakkor van két eddig nem érintett tényező, ami szintén igen erős hatást gyakorol a tanulók szövegértésére, a gazdasági, kulturális,

társadalmi háttér és a nem<sup>4</sup>. Ennek a négy hatóerőnek az egymással és a szövegértési képességgel való kapcsolatát szemlélteti az 1. ábra.



Megjegyzés: Az OECD-országokban átlagosan érvényes adatok zárójelben szerepelnek.  
Forrás: OECD PISA 2009 database, Table III.3.II.

### 1. ábra

*A szövegértési képességet befolyásoló tényezők  
mértéke Magyarországon és az OECD-ben átlagosan*

A nyilak melletti értékek azt mutatják, mekkora változást okoz a nyíl kiindulásánál szereplő változó egységnyi növekedése annak a változónak az értékében, amelyikre mutat. Például a magyar tanulók esetében a társadalmi, gazdasági és kulturális háttér indexének egységnyi változása az olvasás élvezete in-

<sup>4</sup> Lásd BALÁZSI et al, 49-61.

dexet 0,24 ponttal növeli. Ez jelentős változás, ha figyelembe vesszük, hogy ez az index 0 átlagú és 1 szórású OECD-átlagosan, azaz a 0,24 változás csaknem egynegyed szórásnyi növekedést jelent. A szövegértés-teljesítménynél feltüntetett értékek nagyságrendileg azért nagyobbak, mert az adott index hatását azzal fejezzük ki, hogy egységnyi változása a képességskálán mekkora teljesítménynövekedéssel jár együtt. A tanulási stratégiák ismerete index egységnyi változása például Magyarországon 30 pont teljesítménynövekedéssel jár, amely csaknem fél képességszintet jelent.

Az ábra mutatja, hogy a családi háttér és nem hatása jelentős mértékben az olvasás iránti elkötelezettségen és a tanulási stratégiák ismeretén keresztül érvényesül. Ez azért lényeges összefüggés, mert az előbbi két változó az egyes diákoknál sem és rendszerszinten sem befolyásolható, míg az olvasás iránti elkötelezettség és a tanulási stratégiák tanítható dolgok. Számszerűleg is kifejezhető, hogy milyen mértékű teljesítménynövekedést idézhet ez elő: Magyarország esetében, ha a fiúk olvasás iránti elkötelezettsége ugyanolyan magas volna, mint a lányoké, akkor szövegértés-átlaguk 500 pont volna, szemben a jelenlegi 476-tal, megközelítve így a lányok 514 képességpontos átlagát. Hasonlóan, ha a hátrányos helyzetű tanulók olyan szinten ismernének tanulási stratégiákat, mint legmagasabb státuszú társaik, teljesítményük 10–23 képességponttal növekedne. Ezeknek a beavatkozási pontoknak a sikeres támadása hatékony eszköz lehet az oktatásirányítás kezében a magyar tanulók átlagos szövegértési teljesítményének javítására.

## Felhasznált irodalom

BALÁZSI Ildikó, OSTORICS László, SZALAY Balázs, SZEPESI Ildikó: *PISA 2009 Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*, Bp., Oktatási Hivatal, 2010.

BALÁZSI Ildikó, OSTORICS László, SCHUMANN Róbert, SZALAY Balázs, SZEPESI Ildikó: *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*, Bp., Oktatási Hivatal, 2010.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. (Volume I) = <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> [2010.12.07]

OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II) = <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> [2010.12.07]

OECD (2010), *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices* (Volume III) = <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en> [2010.12.07]

OECD (2010), *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000* (Volume V) = <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en> [2010.12.07]

*Oporné Fodor Mária*

## OLVASÁSFEJLESZTÉS ÉS A TANTESTÜLET



Nem vagyok olvasással foglalkozó szakember. Tanár vagyok: a könyv, a matematika, a fizika, és az informatika szeretete végigkísért az életemen. Első önállóan elolvasott könyvem: *V. Binét Ágnes: Gyurka számolni tanul* című műve volt.

Az általános iskolában már könyvtáros is voltam, de közben megnyertem azt a matematikaversenyt, amely a Fazekas Mihály Gimnázium matematika tagozatának „beugrója” volt. A Fazekas matektagozata helyett azonban a Veres Pálné Gimnázium (VPG) fizika kémia tagozatára jelentkeztem. Itt „érdemelt ki” *Ugrin Gáborné, Márta* mellett, hogy osztálykönyvtáros legyek. Az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen a fizikából szerzett 16. helyezéssel aztán mégsem mentem fizikusnak, hanem matematika-fizika szakos tanár (később általános informatikus is) lettem, és Ugrin Márta mellett megtartottam első kerületi bemutató órámat „*Matematikaóra a könyvtárban*” címmel. Ezt később még jó néhány könyvtári fizikaóra követte, majd a „*Gravitáció*” projektem a hetedikesekkel. Később felnőtteknek is tartottam könyvtári foglalkozást „*Hogyan jelenik meg Madách Imre korának gravitációs világképe Az ember tragédiájában?*” címmel. Mindezt jókedvemben, a Veres Pálné Gimnázium tanáraként, a könyvtárában „műveltem”.

Amikor 18 évvel ezelőtt igazgatóhelyettes lettem a Veres Pálnéban, az egyik első tevékenységem az volt, hogy felmértem a tantestület és a végzős tanulók olvasási szokásait, majd az eredményeket kiértékeltem a tantestület félévi értekezletén. A felmérésről később publikáltam is a könyvtárosok egyik népszerű folyóiratában, a *Könyvtári Levelező/lapban* *Olvasási szokások a 17–18 évesek és a tantestület körében* címmel (Könyvtári Levelező/lap, 2001. július–augusztus), valamint a *Módszertani Lapok: Könyvtárhasználatlan* című szak-

lapban is (2001. 8. évf. 3. szám). Ezt ismerte *Nagy Attila*, és gondolom, ezért hívott meg erre a konferenciára.

Most, 11 év távlatából újraolvasva akkori gondolataimat, úgy gondolom, mindez ma is vállalható. Az akkori értekezést is az a gondolat vezérelte, hogy az iskolának tudnia kell valamit kezdeni a funkcionális analfabétizmussal. Napjainkban mindannyian tapasztaljuk, hogy a szabadidős tevékenységek köréből lassan kiszorul az olvasás. Harminc, negyven évvel ezelőtt sokkal több szépirodalmat olvastunk, míg a mai „multimédiás dömpingben” az olvasás már nem nevezhető vonzó időtöltésnek. A társadalom viszont tőlünk, pedagógusoktól várja el, hogy megfordítsuk ezt a folyamatot.

*„A szinte az egész társadalom által elvárt megújulás, szemléletváltás alapja, hogy az olvasástanítás minél jobban épüljön a tudomány eredményeire, valamint az, hogy a pedagógusok képesek legyenek a gyerekek érdeklődésének, elvárásainak eleget tenni. Ez nemcsak alapos elméleti, módszertani felkészültséget, rátermettséget kíván, hanem olyan források elérhetőségének ismeretét, eljárások alkalmazásának a készségét a tanításban, amelyek a társadalmi értékeket képesek hitelesen elfogadtatni a gyerekekkel, hiszen egyre inkább azt tapasztaljuk, hogy a tekintélyelv háttérbe szorul a meggyőződéssel szemben.”* (Steklács János: *Változatos, gyermekközpontú oktatás*). Hát, erre azért nincs felkészítve a középiskolai tanár!

Igazgatóhelyettesként, majd később igazgatóként is rendszeresen járok óralátogatásokra, próbálom rávenni a kollégáimat könyvtári szakórák tartására, ahol könyv, tankönyv, feladatgyűjtemény, írásban megfogalmazott feladatok segítségével rávezethető a tanuló az értő olvasásra, a tanár pedig az új óraszervező módszerek kipróbálására.

Csökönnyösen hiszek abban, hogy önmagukban ezek az új módszerek nem sokat érnek, ha nem párosulnak a pedagógus személyes varázsával, vagyis egy olyan pedagógusi attitűddel, amely repíti a gyerekeket az ismeretszerzés útján, miközben nem titkolja, hogy az eredményes tanuláshoz erőfeszítésre és kitartásra is szükség van. És egyetlen területen sem működik a tanulás szövegértés–olvasás nélkül.

*„Két dolgot kell adni a gyerekeknek: gyökereket és szárnyakat”* (Goethe)

Tanítunk és számon kérünk – szoktam mondani az iskolánkról, ami alatt azt értem, hogy direkt és indirekt módon vezetjük, irányítjuk a tanulót az ismeretszerzés útján, ugyanakkor elvárjuk tőle, hogy az új ismereteket ne csak hozzávetőlegesen értse, hanem összefüggéseiben, hogy a szövegalkotás szabályai szerint tudjon róluk beszélni, hogy állításokat fogalmazzon meg, kérdezzen és indokoljon.

Az utóbbi 18 év alatt sokat tettünk azért, hogy iskolánk visszanyerje régi színvonalát. A színvonalsüllyedés oka leginkább az 1980–83 közötti átalakí-

tás miatti kiköltözés volt, amikor az idősebb tanárgeneráció úgy hagyta el a VPG-t, hogy nem adta át tudását, tapasztalatait a következő generációnak. Akik a kiköltözés alatt jöttek, végső lehetőségként szerződtek ide. A szülők többsége, még a több generációs VPG-s múlttal rendelkezők sem szívesen adták a három helyszínen működő alma materbe a gyerekeiket. A gyengébb képességű tanulók és a tapasztalatlan tanárok miatt a továbbtanulási ranglét-rán a gimnázium évről évre egyre gyengébb eredményeket produkált.

Az iskola profiljának átalakítása, erősségeink felismerése, új tantervek készítése (komplex reál); majd a humán osztály tanmenetének kidolgozása (egy kiváló ének-zene, illetve rajz és művészettörténet tanárral); aztán a hatosztályos gimnázium indítása (ahol akkreditált tanmenetet alakítottunk ki a helyi sajátosságokhoz igazodva), mindez oda vezetett, hogy önbizalmat nyert a tantestület, és egy új pedagógiai programban fogalmazta meg önmagát.

Ekkor készítettem a tantestület olvasási szokásainak felmérését. Abban az időben lényegesen magasabb volt a tantestület átlagéletkora és emiatt többet is olvastak. Ezek a tapasztalt tanárok felvállalták a következő tanárgeneráció felnevelését. A változások megvalósítása fegyelmezett, összehangolt munkát igényelt, javította a tanárok munkamorálját, és erre sikerült megtanítani a következő generációt is.

Azóta két és félszeresére nőtt a férfi tanárok száma, és jelentősen megfiatalodott a tantestület.

Nagyszerű OKTV eredmények születtek történelemből, fizikából, biológiából, franciából, olaszból, latinból. Az emelt szintű érettségik átlaga négy tárgyból elérte a 90%-ot, további háromból 80% fölé került.

A tantestület tagjai közül ketten doktoráltak, harmaduk szakvizsgát tett, csaknem fele emelt szintű vizsgaelnök, érettségi elnök. Az egyszakosként végzettek sorban szerzik meg második szakjukat.

Tantestületünk kereste a további fejlesztési lehetőségeket. Például nevelési szituációkat elemeztünk végig pedagógus és pszichológus irányítással. Harmadik éve, alulról jövő kezdeményezésként, rendszeresen tanulmányozzuk az újabb pedagógiai módszereket. Elméletben már nagyon jók vagyunk. Hat csoportban több információt gyűjtöttünk össze az új tanulási-tanítási módszerekről, mint az értekezletet tartó, felkészült kolléga.

Mégsem vagyunk elégedettek. Újra és újra szembesülünk azzal, hogy tanulóink kampányszerűen tanulnak, túl sok időt töltenek a televízió és a számítógép előtt, továbbá hatalmas méreteket öltött a bulizás. Iskolapszichológusunk segít a diákjainknak megszabadulni a gépfüggőségtől, és irányítja őket a tanulási folyamat megtervezésében, a kitartó figyelem kialakításában.

Új könyvtárostánárunk pezsgő életet teremtett a könyvtárban, nap, mint nap rábírja a tanulókat egy-egy információ megkeresésére, a szakirodalom és a kézikönyvek használatára. Magunkévá tettük a népi bölcsességet: „*Mondd el, és elfelejtem, tanítsd meg és emlékezem rá, lehessek részese, és megtanulom.*”

De ki tanítja meg az új módszereket a fiatal vagy idősebb tanárnemzedéknek? Az egyetem nem! Az iskolai emlékeik? Hát, azok sem. A matematikatanárok képzésében egyes vezetőtanárok már a hetvenes évek közepén olyan órák tartására ösztönöztek, ahol a diák önálló munkát végez, jól komponált feladatsorral dolgozik, a tanár egyénileg segít az elakadóknak. A feladatsor formáját is, egyre nehezedő feladatokkal a tanárjelölteknek kellett kitalálniuk.

Ugyancsak ügyes módszereket alkalmaztak a nyelvszakosok a kiscsoportos munkában, a beszédképesség fejlesztésére. Fizika és kémia munkaközösségünk kialakította a tanulókísérletek és mérések rendszerét, kézi, illetve számítógépes jegyzőkönyvírással. Tanáraink közül egyre többen alkalmazzák a csoportmunka, a pármunka, az egyéni- és frontális munka, illetve projektmunka formákat az oktatásban.

Az iskolavezetők óralátogatásokat mindig minőségi értékelés követte, később külső szakértőket is meghívtunk az iskolánkba. A külső szakértők elégedettek voltak tanulóink neveltségi szintjével, beszédképességével, a környezet tisztaságával, a dekoráció igényességével, a pedagógusok felkészültségével, elfogadottságával.

Javaslataik újabb lehetőségeket, munkaformákat kínálnak nekünk céljaink elérésében. Például, hogy a tanítási órák jelentős részét a diákok produktumai, beszámolói, tablói, prezentációi (portfólió) képezzék, még akkor is, ha az ilyen órákra való felkészülés nagy energiabefektetést igényel a tanártól.

Amit a szakértők javasolnak, arra irányul, hogy a diákok legyenek birtokában annak a szükséges tudásnak, amely képessé teszi őket, hogy gyakorolhassák mindazokat a tevékenységeket, amelyekhez az írástudás szükséges, hogy hatékonyan közreműködhessenek az adott csoportban és közösségben.

A dicséretnek ellenére sem lehetünk elégedettek, nem ülhetünk ölbe tett kézzel, óráról órára minden lehetőséget ki kell használnunk, hogy fejlesszük diákjaink gondolkodását, szövegértését, verbális tudását.

Megtapasztaltuk, hogy nem kell mindig ágyúval lőni a verébre. Egy tehetséges, differenciált foglalkozások szervezésében jártas, az óráin mindig projektort és laptopot használó tanárunk egyik órai munkája például azért vallott kudarcot, mert az EU-ról szóló földrajzórájára netbookokkal megoldható feladatokat is tervezett, az angol nyelvi előkészítő 11. osztályban. A feltett kérdésekhez a diákok megtalálták ugyan a linkeket, el is olvasták, de nem tudtak megbirkózni sem az angol, sem a magyar jogi nyelv megértésével!

A legkorszerűbb technika sem old meg mindent. Nem küldhetjük be magunk helyett sem a digitális táblát, sem a projektort. A mi személyes jelenlétünkre is szükség van. Még a majomkísérletben is lemaradtak a fejlődésben a „drótanya” által gondozott kölykök. Mennyivel inkább igaz ez, az embergyerekre. Valamennyiünk közös felelőssége diákjaink olvasásértésének fejlesztése. Az olvasás ösztantárgyi feladat.

A hogyanra továbbra is keressük a választ. De ismerve a statisztikát, hogy

egy-egy tankönyvcsalád 6000–7000 szót tartalmaz, ugyanakkor diákjaink megélnék 1000 magyar szó aktív tudásával, ezért egyik legfontosabb tevékenységünk, hogy a tankönyv olvasására rábírjuk diákjainkat. Saját tankönyvre, a tanulást segítő kiadványokra a diáknak minden tanórán szüksége van. E nélkül a kompetenciafejlesztés területén megfogalmazott célok megvalósítása korlátozott.

Célul tűztük ki, hogy minden szakórán több írásbeli feladatot, gyakorlatot alkalmaznak a tanárok munkafüzetek, feladatgyűjtemények használatával az órai munka felépítéséhez. Törekszünk arra, hogy természetes legyen diákjaink számára az atlasz, falitérkép, függvénytáblázat használata. Szükség van a felidézésre, a hétköznapi élet híreire, forrásaira. Könyvtári órákon gyakoroltatjuk a lexikonok, ismeretterjesztő kiadványok és a szakirodalom használatát. Megpróbáljuk rábírni diákjainkat, hogy kisvizsgára készülve, természetes legyen nekik a tankönyvek, segédkönyvek, szakkönyvek használata a szintetizáló tudástartalom bemutatásához.

Mert tudjuk: *„Az iskola dolga, hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni, hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtanítsa bennünket a jól végzett munka örömére és az alkotás izgalmára, hogy megtanítsa szeretni, amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni.”* (Szent-Györgyi Albert)





# TANTÁRGYAK



*Kálmán Attila*

## MATEMATIKATANÍTÁS ÉS AZ ANYANYELV FEJLESZTÉSE



Gyakorta tapasztaltam magam is, hogy az író csupán vezeti a fantáziánkat, a műalkotás bennünk születik. Ezt a csodálatos élményt csak azok élhetik át, akik sokat, igényesen megválogatva, jól odafigyelve és alaposan megértve olvasnak.

A matematika az egyik legkiválóbb eszköz arra, hogy odafigyelésre, szabatos fogalmazásra, alapos megértésre neveljen.

Napjainkban 6–8 évenként megkétszereződik földünkön az ismeretanyag. Ezért képtelenség megjósolni, hogy a mai diákoknak mire lesz szükségük 20–30 év múlva. Néhány alapvető dologra azonban bizonyosan: logikus gondolkodásra, szilárd jellemre, jó ízlésre, kommunikációs képességre. Azért, hogy ne lehessen őket manipulálni, legyen tartásuk, meg tudják különböztetni a szépet a rúttól, a talmit az értéktől, meg tudjanak érteni másokat, és meg tudják magukat értetni másokkal (akár idegen nyelven is).

A legfontosabb a jó alapozás; a csecsemőt, kisgyermeket szeretettel körülölelő család, ahol van idő a játékra, mesére, beszélgetésre. (Az Istentől két fület és egy száját kaptunk, azaz sokat kell szólni a gyermekünkhöz, de még többet figyelni a jelzéseire.)

A szabatos fogalmazás csírái már az óvodáskor mondókáiból elsajátíthatók. Például, akivel alapos „megvitatás” után el lehet mondatni: „minden gólya madár, de nem minden madár gólya” vagy „nem minden tarka szarka farka tarka, csak a tarka farkú tarka szarka farka tarka”, könnyebben fogja később megérteni a hallott vagy olvasott szövegeket.

Jó esetben az egyes évfolyamok tantervei, tankönyvei egymásra épülnek. (Bár az utóbbi a „tankönyvpiac” korában egyáltalán nem biztos.) Azaz, min-

den egyes dokumentum feltételezi az őt megelőzők tökéletes ismeretét. Pedig ez a gyakorlatban többnyire nem így van. Ha a tanár kérdésére a 3–4 legjobb tanuló helyesen válaszol, akkor ez lehet csak szcintilláció, felvillanás. Az osztály zöme lehet, hogy sokkal hátrább van. Az még nem megértés, ha valamit szóról szóra meg tudnak ismételni a diákok. Megértés az, ha a saját szavaikkal el tudják magyarázni, s a megértésnél is több, ha helyesen tudják alkalmazni a tanult ismereteket.

A gyermeki lélek olyan, mint a szivacs. Ha tiszta forrásba kerül, akkor annak vizével szívja tele magát, ha pocsolyába, akkor azzal. Szent Ágoston szerint minden gyermek első képeskönyve, amelyből olvas: szüleinek az élete. Amelyik gyermek fát ültet, nem töri derékba a facsemetéket, amelyik madáretetőt készít, nem szedi ki a fészkekből a tojásokat, akinek esténként a szülei leülnek az ágya mellé beszélgetni, mesélni, énekelni, imádkozni könnyebben ellenáll annak a szennyáradatnak, amely olykor körülveszi őt.

*Kontra György* professzor elmondása szerint ma a fiatalok kb. 10%-a nő föl „családban”, ha azt a személyt tekintjük „családban fölnövő”-nek, akinek 18 éves korában ugyanaz az édesapja és édesanyja, mint születésekor, és van legalább egy testvére. Az iskola természetesen egyeztetni nevelési elképzeléseit a szülőkkel, de nem tudja pótolni a családot. Csak kiegészíteni és csiszolni próbálja azt, amit a növendék a környezetéből hoz magával.

Meggyőződése, hogy az anyanyelv romlásának, az olvasási kedv visszaesésének az egyik oka az, hogy azt a keveset, amelyet elolvasnak a diákjaink, azt is felületesen, nem eléggé megértve olvassák. Állítólag a selyemhernyón naponta sokmillió levélrészecske halad át, de csupán azt a néhány részecskét hasznosítja, amelyet megsért a „fogaival”.

A matematikatanítás azzal tudja segíteni az anyanyelvi nevelést, hogy próbál logikus gondolkodásra, és pontos, szabatos fogalmazásra nevelni.

Néhány konkrét példa a közelmúltból.

Mondom az eladónak, hogy cipőt szeretnék venni, de nem tudom felpróbálni. Miért? Mert ki van írva, hogy cipőt csak harisnyára és zoknira lehet fölpróbálni, s nincs rajtam csak zokni. Nem érti a problémámat, mert fogalma sincs arról, hogy mi a különbség az „és” és a „vagy” között.

Nyelvszakos kollégám mondta: megyek a „tíz bébe”. Mondom, azt nálunk nem teheted meg, mert nincs tíz „B” osztályunk, csak összesen négy: a kilencedik, a tizedik, a tizenegyedik és a tizenkettedik „B”. Ő legalább érti, hogy a tőszámnevet nem szabad összekeverni a sorszámnévvel.

A folyosón kérdezte egy diákom: Tanár úr, meg tudná mondani, hogy hány óra van? Igen, meg tudnám mondani, válaszoltam, s mentem tovább.

*Öveges* professzor mesélte: egyszer előfordult, hogy két fiú felverte őt vásárnap délutáni álmából. „Tanár úr, nem értjük!” „Mit nem értetek?” „Itt az 52. oldalon...” „Állj! Üljetek le a lépcsőházban! Tanuljátok meg, hogy mi az, amit nem értetek! Fogalmazzatok meg a saját szavaitokkal azt, ami nem vilá-

gos, s ha kell, éjfélig magyarázom.” Tíz perc múlva újra becsöngettek a fiúk. „Tanár úr, már értjük!”

*Selye János* írja az *Álomtól a felfedezésig* című könyvében: egyik rektor ismerőse egy hatalmas étteremben beadta a ruhatárba a kalapját, s nem kapott róla semmiféle elismervényt. Amikor ebéd után ismét megjelent a bejáratnál, a ruhatáros a kalaperdőből az övét nyújtotta át neki. A rektor meglepve kérdezte: „Uram, honnan tudta, hogy ez az én kalapom?” „Nem tudtam, hogy ez az Ön kalapja.” „Akkor miért ezt a kalapot adta nekem vissza?” „Mert egy órával ezelőtt Ön is ezt a kalapot adta át nekem.”

Jó lenne, ha a közéletben és a médiában is ilyen élesen elkülönülnének a tények és a vélemények. Gyakorta nem azt kellene mondani, hogy ez történt, hanem, hogy én így láttam, így emlékszem rá, nekem erről hiányosak az ismereteim és a tapasztalataim alapján ez a véleményem.

Egy székely közmondás szerint: aki siet, az hamar odaér. Mármost az út legvégére. *Madách* is azt hangsúlyozza, hogy „az ember célja a küzdés maga”. Azaz „nincs királyi út”. Mindenkinek végig kell mennie a fejlődés minden lépcsőfokán.

Magyarországon mindenki mást csinál. Az óvoda alsó tagozatot játszik, az alsó tagozat felsőt, a felső középiskolát, a középiskola egyetemet, az egyetemen pedig a professzorok a hobbijukat tanítják. Egy amerikai tantárgypedagógus meglátogatott közel száz matematikaórát különböző magyar iskolákban. Így összegezte a tapasztalatait: ti matematikát tanítotok, mi pedig gyereket.

Meggyőződésem, hogy azért nem szeret olvasni sok gyerek, mert elsietve tanult meg olvasni, nem elég érdekes számára és nem eléggé érti azt, amit olvas. Ezért nem jelent számára olyan nagy élményt az olvasás, mint jelenthetne. Legyen türelmünk minden szót, történetet megbeszélünk. Az is egy szint, ha szóról szóra visszamondja azt, amit hallott vagy elolvasott, de számomra meggyőzőbb, ha a saját szavaival írja azt körül, s a megértésnél is több, ha a tanultakat alkalmazni is tudja.

Nézzünk néhány egyszerű matematikai példát, amelynek komoly hatása lehet az anyanyelvi nevelésre:

NEGÁCIÓ: például az egyszerű tagadást a legtöbb 4–5 éves is érti, de aligha tud különbséget tenni a következő mondatok jelentése között: Ma nem sütek palacsintát. Ma nem palacsintát sütök. Nem ma sütök palacsintát.

Amelyik gyermek sok mesét, találós kérdést, mondókat hallott, s „vitatott meg” pontatlan elmondás esetén, az könnyebben megérti a matematikai (és hétköznapi) logika olyan alapfogalmait, mint „minden”, „nem minden”, „van olyan”, stb.

Például ilyenek a játékos mondókák, és a gyerekek szívesen tanulják meg

ezeket. Ha megértik, hogy mit jelent, ha ezt a szót hagyom ki, mit, ha egy másikat, akkor nagyot léptünk előre.

A találós kérdések, közös keresztrejtvény-fejtés is fejleszti a figyelmet, logikus gondolkodást, közvetve az értő olvasást. Például hatéves unokám nagyon boldog volt, amikor rájött arra hogyan lehetséges: egy asztal körül a kőműves a feleségével, a szabó pedig a leányával ült, s mégis csak hárman voltak összesen.

Sokak szerint a matematika unalmas, száraz tudomány. Érdekessé tehető, megszerethető, ha a tanár nem „készétellel töm”, hanem megtanítja „főzni” a diákjait, azaz nem kész megoldásokat közöl, hanem próbálja felfedeztetni a problémák megoldását. Ábrákat, modelleket, grafikonokat készített, érdekes matematikatörténeti „sztori”-kat sző bele az órába.

Mindenkit megdöbbsent, ha elmesélem, hogy a kiváló svájci származású matematikus, *Euler* 70 kötet könyvet írt, s a néhány utolsót vakon diktálta le tanulatlan inasának. *Gauss* doktori disszertációja 7 oldal volt és könyvtárakat írtak róla (minden sora egy-egy szenzációs új felfedezés volt), az enyém 320 oldal, és csak a két opponensi véleményt született róla, s olykor néhány soros hivatkozás.)

Meglepően kevés memoritert tanulnak és tudnak a mai diákok. Pedig ha szépnek, érdekesnek találják a szöveget, megjegyzik. Ötven éves érettségi találkozón is hibátlanul hallottam vissza a közismert „költői remeket”:

„Minden vízbe mártott test  
A súlyából annyit vesz,  
Amennyi az általa  
Kiszorított víz súlya.”

Olvastam egy jó szándékú sajtótermékben: „Figyelmeztethetlek a kábítószerek veszélyeire, de nem tarthatlak vissza attól, hogy ne használj!” Mi ebben a hiba? A kettős tagadás általában állítás, de olykor megerősítés, pl. ha a vádlott azt mondja: „semmit nem csináltam.”

SKATULYA-ELV: ha van „n” darab skatulyám és „n+1” tárgyam, amelyeket beléjük kell raknom, akkor legalább egy skatulyába, legalább 2 tárgy kerül. Például: hányszor kell feldobnom egy szabályos dobókockát, hogy a dobások között *biztosan* legyen *legalább* két *egymással egyenlő*? Minden szónak súlya van. Alaposan meg kell beszélnünk, hogy tökéletesen értse a feladatot, s belássa, hogy csakis a 7 lehet a helyes válasz. De igazán akkor érti meg a skatulya-elv lényegét, ha azt is meg tudja válaszolni, hogy legalább hány tanuló jár abba az iskolába, ahol egészen biztosan találunk legalább 3 olyan tanulót, akinek ugyanazon a napon van a születésnapja? ( $2 \times 366 + 1 = 733$ ). (*Riesz Frigyes* feladata: Lehetne-e találni Budapesten 2 olyan embert, akinek pontosan ugyan-

annyi szál haja van? Igen, mert egy embernek legfeljebb 500 ezer szál haja lehet, s Budapesten ennél többen laknak.)

**EGY FOGALOM DEFINÍCIÓJA, MEGHATÁROZÁSA:** az adott fogalmat belehelyezzük a hozzá legközelebbi, nála tágabb fogalomosztályba, és egyedi jegyeit megjelölve az adott osztályba tartozó többi fogalomtól elhatároljuk. Például a ceruza olyan íróeszköz, amely... a szék olyan szobabútor, amely..., a négyzet olyan téglalap, amelynek van két egyenlő szomszédos oldala, átlói merőlegesen egymásra, kettőnél több szimmetriatengelye van, az átlója szögfelező vagy a négyzet olyan rombusz, amelynek van derékszöge, kettőnél több szimmetriatengelye. Ha ugyanarra a fogalomra több definíció is létezik, akkor ezek egymással egyenértékűek. Ha az egyiket elfogadjuk definíciónak, akkor a többi tétellé válik, azaz levezethető az elfogadottból (például paralelogramma).

Függvény keletkezik, ha egy halmaz minden egyes elemét hozzárendelem (a tőle nem feltétlenül különböző) „másik” halmaz egyetlenegy eleméhez. Például minden fiú fölkér egyetlenegy vagy akár ugyanazt a leányt táncolni, minden országhoz hozzárendeljük a fővárosát, minden (nullától különböző) számhoz a reciprokát, minden gyerekhez az édesanyját, egy ceruza minden pontjához a merőleges vetületét...

Mikor nem függvény? Ha van olyan elem, amelyikhez nem rendelünk semmit, vagy van olyan, amelyhez egynél több elemet rendelünk hozzá. Egyetlen halmazon is lehet példát mutatni függvényre és nem függvényre is az elemek megfelelő egymáshoz rendelésével. Mikor van egy függvénynek inverze? Ha egy-egy értelmű a hozzárendelés. (Hibásan: kölcsönösen egy-egy értelmű). Más a függvény kapcsolat, más a függvény képlete, más a grafikonja.

**BIZONYÍTÁS:** a természettudományok (fizika, kémia, biológia) az állításaik helyességét kísérletekkel, mérésekkel bizonyítják. A matematika pedig azzal, hogy kimutatja: az adott állítás a már elfogadott állításokból (tételekből) szigorúan, logikailag következik.

Például, hogyan bizonyítaná be egy fizikus, hogy a háromszög szögeinek az összege 180 fok? Rajzolna sok különböző méretű és alakú háromszögeket, megmérné a szögek összegét, és venné ezek átlagát. Kapna, mondjuk 178,2 fokot. A műszerek tökéletesedésével mindig mást: 182,78 fokot, majd 179,2347 fokot, s azt mondanák, hogy kerekítve 180 fok.

A matematikus ezzel szemben rajzol egyetlenegy tetszőleges ABC csúcsú háromszöget. A szögeit elnevezi alfa, béta, gammával, majd húz az AB oldalal párhuzamost a C csúcson keresztül, s az ott keletkezett szögeket elnevezi alfa vessző, illetve béta vesszővel. Majd azt mondja: ha elfogadjuk, hogy egy adott egyenessel egy hozzá nem illeszkedő ponton keresztül (az általuk kifesztett síkban) csak egyetlen párhuzamos egyenes húzható, azt, hogy a váltó



szögek egyenlők, s az egymással egyenlők egymással helyettesíthetők, akkor mivel  $\alpha$  vessző +  $\gamma$  +  $\beta$  vessző (az egyenesszög) nyilvánvalóan 180 fokos, s  $\alpha = \alpha$  vesszővel,  $\beta = \beta$  vesszővel, akkor az  $\alpha + \beta + \gamma$  is csak 180 fok lehet. Azaz, az adott állítást visszavezettük már elfogadott egyszerűbb állításokra. És azokat hogyan bizonyítjuk, hogy visszavezetjük még egyszerűbbekre. Ha nincs vége a visszavezetési sorozatoknak, akkor értelmetlen játszadozás. De vannak a láncolatok végén olyan nyilvánvaló egyszerű állítások, amelyek nem szorulnak bizonyításra. Ezeket nevezzük axiómáknak. Ha sikerül egy tudományterület axiómarendszerének ellentmondás-mentességét bebizonyítani, akkor annak a tudománynak minden állítása örökérvényű.

A magyar *Bolyai János*, minden idők egyik legeredetibb gondolkodója, jelentős érdemeket szerzett a különböző geometriák axiómákra épülő megalapozásában.

ÖSSZEGEZVE: ha azt szeretnénk, hogy szívesebben és többet olvassanak a diákjaink, nem mindegy, hogy mit és hogyan tanítunk nekik. Olyan értékrendszert kell közvetítenünk, amelyre építeni lehet további tanulmányaikban, munkájukban, és olyan érdekesen, szabatosan, kreativitásukat fejlesztve, számukra érthető nyelven és követhető tempóban, hogy örömük legyen benne.

Az alaposabb megértés fontosságát a következő tapasztalat is megerősíti. Egy 36 fős osztályt két kb. egyenlő adottságú (összetételű) 18 fős csoportba osztottunk. Az egyik órában az „A” csoportnak új anyagot tanítottam, az alatt a „B” csoport egy másik teremben mással foglalkozott. A következő órában az „A” csoport felmérő dolgozatot írt az előző órán tanultakból. 53%-os volt a teljesítményük. Az ezt követő órában tanulópárokat alakítottam ki úgy, hogy a jeles matematikus „A” -beli diáknak jeles „B” -beli társat választottam, a jónak jót stb. Arra kértem az „A” -beli diákokat, hogy próbálják meg megmagyarázni társuknak azt az anyagot, amelyből az előző dolgozatot írták. A rákövetkező órában felmérőt írtam az előzőhöz hasonló színvonalú feladatsorból *ugyancsak az „A” csoporttal*. 72%-os lett a teljesítményük. Pedig nem tanultak hozzá semmit. De miközben próbálták elmagyarázni a tanultakat a társaiknak, jobban elmélyedtek benne.

Egy tenispályányi terület felásásánál kb. ugyanannyi földet mozgatunk meg, mint egy átlagos kút kiásásánál. Víz azonban csak a kútban van.

*Baranyai József*

## A PROBLÉMAALAPÚ BIOLÓGIATANULÁS ÉS AZ OLVASÁS KAPCSOLATA



Biológusként közelíték meg egy érdekes kérdést, de nevezhetjük problémának is: végül is, mi a szerepe, funkciója az olvasásnak?

Kíváncsi vagyok, mit gondol most az olvasó. Talán azt, hogy a kérdésfelvetés rossz és nem lehet funkcionalista módon megközelíteni ezt a témát. De mit is jelent a funkcionalista szemlélet? Valószínűleg mindenki számára ismert *Charles Darwin* neve. A biológusok olyan kérdések megválaszolásában alkalmazzák az elméletét, hogy például miért hosszú a zsiráf nyaka, miért vizeli le a kutya a fa törzsét, miért van csak két nem, mi alapján választunk párt vagy, hogy miért van a pónihalnak lámpása. Az evolúciós pszichológia kutatóitól ugyanis egy rendkívül érdekes gondolat eredeztethető, nevezetesen, hogy az emberi tudat és gondolkodás is az evolúció terméke, és a gondolkodás azon formái előnyt jelenthetnek, amelyek elősegítik az adott élőlény sikeres szaporodását (Cosmides, Tooby 1992). Megdöbbentő gondolat! A gondolkodás elősegítheti a sikeres szaporodást? Hogyan? Mi a siker?

Nézzük meg a zsiráfok esetét! A zsiráfok között is a hímek küzdöttek meg a nőstényekért, és ebben a küzdelemben a nyak is részt vett. Mivel többnyire a hosszabb nyakú zsiráfok győztek, ezért nagyobb valószínűséggel ők adták tovább a tulajdonságaikat őrző géneket. A következő generációban tehát már nagyobb arányban voltak jelen a hosszú nyakúak, mint a rövid nyakúak, mígnem eljutottunk időben oda, hogy minden zsiráf hosszú nyakú.

Az evolúciós pszichológia kutatóitól eredeztetett gondolatok kiindulási tétele az, hogy a természetes szelekció azokat a cselekvési folyamatokat, viselkedési mintákat, tanulási szabályokat, attitűdöket részesítette előnyben, amelyek hozzájárultak ősünk szaporodási sikeréhez. Vegyünk néhány példát. A

csaló, a szabályszegő, illetve a csalás vagy szabályszegés felismerése véd a szociális kihasználás ellen. Például a félelem a kígyóktól segíti a mérgezések elkerülését, a nők jobb helyemlékezete segítette a gyűjtögetés hatékonyságát, a férfiak jobb térbeli tájékozódása a vadászat révén alakulhatott ki, a férfiak féltékenysége az apaság bizonyosságának növelését segíti, a jó „elmeolvasási” képességgel rendelkezők nagyobb hajlandóságot mutatnak az együttműködésre stb. (Bereczkei 2003).

Ez utóbbi kifejezést részletesebben is megmagyarázom. Az „elmeolvasási képesség” leegyszerűsítve azt jelenti, hogy képesek vagyunk arra, hogy egy másik ember szemszögéből és annak mentális állapotában (szándékait, véleményét, tudását alapul véve) szemléljük a világot. Nem hiszem, hogy nagyon kell magyaráznom, ha megértjük, hogy valami, miért fontos a másik számára, akkor nagyobb valószínűséggel vagyunk hajlandóak vele együttműködni.

Még válaszolnom kell egy-két-kérdésre, mielőtt az először feltett fő kérdés megválaszolására tennék kísérletet. Mit jelent a problémaalapú tanítás? Problémának nevezzük azokat a helyzeteket, mikor adott a cél, de hiányzik a hozzá vezető út, eszköz, vagy módszer. Jól definiált egy probléma akkor, ha minden, a megoldáshoz szükséges adat rendelkezésre áll, adott az elérendő cél is, csak a megfelelő eljárást kell alkalmazni a megoldáshoz. Rosszul definiált a probléma akkor, ha a rendelkezésre álló tényezők bizonytalanok, bizonyos valószínűséggel becsülhetők csak meg, vagyis több jó megoldás, vagy cél is lehetséges. A problémaalapú tanulás olyan oktatási módszer, amely kihívást jelent a tanulók számára a tanulás megtanulására, a csoportmunkára, a problémák megoldására. A problémák felerősíthetik a tanulók érdeklődését és rávezetnek az adott témakör tanulására. Felkészítik a tanulókat az elemző gondolkodásra, a források felkutatására és azok alkalmazására.

Amikor a tanulók találkoznak valamely elméleti vagy gyakorlati problémával, feltehetik az alábbi típusú kérdéseket: „Mit tudok már erről a problémáról vagy a kérdés mögött rejlő tartalomról?” „Mit kell még tudnom ezen kívül, és hogyan szerezhetem meg ezt a tudást?” „Milyen források alapján tudok összeállítani megoldást vagy legalább javaslatot a probléma megoldására?”

Tárgyam, a biológia tanítása során igyekszem minél többet olvastatni a diákokat. A Herman Ottó vagy a Kitaibel Pál nevével fémjelzett versenyre való felkészülés hivatalosan is előírja a kötelező tudományos cikkek elolvasását, amelyet én is kérek a diákjaimtól. Ugyanakkor több jól és rosszul definiált problémát is felvetek az óráimon, melyek megoldására irányuló háttér munkában elengedhetetlen a forráskutatás, az irodalmi feldolgozás és a sok-sok olvasás. Aki elolvassa „A pónihal lámpása” című könyvet, biztos vagyok benne, hogy egy sor itt feltett kérdésre tud válaszolni vagy elindít benne egy újfajta szemléletet, amellyel a körülöttünk lévő világra tekint.

Visszatérve a fő kérdésre: Mi lehet a szerepe, funkciója az olvasásnak?

A tanulás nem más, mint a változó környezethez való alkalmazkodást elősegítő folyamat. A kommunikáció azon formái (például az írásbeli kommunikáció), amelyek hatékonyan elősegítik az adott élőlény környezethez való alkalmazkodását (az információ rögzítése, tárolása, előhívása, alkalmazhatósága révén), a tanulási folyamatokban is nagyobb szerepet kapnak. Ha darwinista szemszögből nézzük, akkor ez azt jelenti, ha olyan élőlénycsoport alakulna ki az emberek között, amely nem akarja vagy nem tudja értelmezni és használni a korábbi generációk szellemi termékeit, tudását (például rossz a jelfelismerése), biztosan nem tudna fennmaradni (ha más csoportok segítségét kizárjuk). Gondoljunk csak egy műszaki eszköz vagy egy gyógyszer használatának leírására, értelmezésére.

A rendszerszemlélet leegyszerűsítve azt jelenti, hogy a részek összessége több mint az egész, ugyanis például a rendszer elemei közötti kapcsolatok többlet információt (jelentést) hordozhatnak. Az írásbeli jelek felismerése, a közöttük lévő sokféle kapcsolat, a többletjelentések felismerése, főleg a magyar nyelv sokszínűségét tekintve, alapja lehet egy jó problémamegoldó gondolkodásnak, egy jó „elmeolvasási” képességnek. Nem véletlen, hogy a szövegértés tantárgyfüggetlen, hogy az internet-használatnak, sms-ezésnek előfeltétele a szövegértés, szöveghasználat. Nem véletlen, hogy aki például Jókait, Mikszáthot vagy Márait olvas, akaratlanul is fejleszti elmeolvasási képességét, hiszen amellet, hogy edződik a fantáziánk (hiszen nem kész képeket kapunk), időt és teret átlépve, azonosulhatunk a szereplőkkel és azok nézeteivel.

Egy másik, talán érdekes megközelítés az ún. „Cyrano-„ és „Seherezádé-hatás” ide vonatkozó értelmezése. Aki sokat olvas, sok szöveget hallgat, és képes ennek átadására is, nagyobb valószínűséggel találhat párt (Cyrano-hatás), és tarthatja meg párját (Seherezádé-hatás), és ezáltal nagyobb valószínűséggel adhatja tovább a génjeit.

Ha megérti, amit tanult vagy amit olvasott, ha átlátja a helyi és globális problémákat, és aktívan részt tud venni ezek megoldásában, kevésbé lesz kiszolgáltatva a környezetének, tehát nagyobb valószínűséggel tudja átörökíteni a génjeit.

Elvben ez nagyon szép és jó lehetne, azonban mára nagyon megváltozott a világ. Az emberiség genetikailag évezredekken át más életformához alkalmazkodott, mint a mai. Génjeink nehezen tudnak megbirkózni az igen gyors, elsősorban pszichológiai válaszokat igénylő kihívásokkal. Megváltozott a korai anya-gyermek kapcsolat, a lakóhelyi és munkahelyi környezet teljesen elvárosiasodott, a nagycsalád értékátadó szerepe gyengült, a tömegtájékoztatás norma- és értékközvetítő szerepe előtérbe került. Ennek egyik következménye a magányosan szorongó, manipulálható, „fogyasztói” embertípus kialakulása. Az olvasás, az említett értékek hordozójaként, fontos tényezője lehet az értékteremtő és értékátadó embertípus gyakorivá válásának.

## TANTÁRGYAK

Nem bújhatok ki a „biológiatanári” bőrrömből, és néhány kérdést, problémát még felteszek az olvasónak:

Miért van a pónihalnak lámpása?

Mi volt a szövegben a jól és a rosszul definiált probléma?

Miért érzékeny egy olvasó a helyesírási hibákra?

Kinek a verse olvasható a szöveg végén? Milyen, a szövegben is említett elmélettel hozható kapcsolatba és miért?

*„Ki tette ezt velem? Ó, emberek,  
Ki tette ezt velünk? Ki oltja át  
Bús testekből új bús testekbe az  
Örök parancsok sötét csapatát?*

*Neki mindegy az én, a bús egyén,  
A gép a fontos, mit testiinkbe rejt,  
Hadd szorítsa idegen titkait  
Nemzedékről nemzedékre a sejt.*

*Vázlatok vagyunk valaki kezén,  
A sok torz vázlat szemétre kerül,  
De hátha egyszer teljesül a mű,  
Hátha az Ember végre sikerül!”*

Sok sikert a kérdések megválaszolásához! (A sikerhez vezető úton azonban elengedhetetlen a sok olvasás!)

### *Felhasznált és ajánlott irodalom*

BERECZKEI T.: *Evolúciós pszichológia*. Bp., Osiris, 2003.

COSMIDES, L. – TOOBY, J. (szerk.): Cognitive Adaptations for Social Exchange. In *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*. J. BARKOW, L. COSMIDES ÉS J. TOOBY (szerk.). New York, Oxford University Press, 1992.

COSMIDES, L. – TOOBY, J. Evolúciós pszichológia: alapozó kurzus. In: *Lélek és evolúció*. (szerk.: PLÉH CSABA, CSÁNYI VILMOS, BERECZKEI TAMÁS). Bp., Osiris, 2001.

*Problémaalapú tanulás* [é.n.], letöltve: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=matrix-5-Problema> [2011. 05. 15.]

WILLIAMS, G. C.: *A pónihal lámpása*. Bp., Vince Kiadó, 2001.

*Békei Gabriella*

## A SZÖVEGÉRTÉS FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A MATEMATIKA-, TÖRTÉNELEM- ÉS TERMÉSZETISMERET ÓRÁKON



Néhány évvel ezelőtt az 1993. évi LXXIX. törvény 133. § (1) bekezdése a nem szakrendszerű oktatás bevezetését tette kötelezővé 2008. szeptember 1-jétől az általános iskola 5., majd a 2009–2010-es tanévtől a 6. évfolyamán is felmenő rendszerben. A törvényalkotó szándéka az volt, hogy javuljon az alapozó funkció hatékonysága, nagyobb hatásokkal lehessen a továbbhaladáshoz nélkülözhetetlenül fontos készségeket és képességeket magalapozni, megerősíteni, a diákok tanulmányi előmenetelét biztosítani. Ezzel együtt járt az a szándék, hogy a pedagógusok hatékonyabban tudják kezelni az eltérő tanulói fejlettségi szinteket, esélyt tudjanak adni a lemaradó tanulóknak a felzárkózáshoz, a helyi tantervek által előírtak teljesítéséhez. A nem szakrendszerű oktatás időkeretét a heti kötelező óraszám 20–25%-ában állapították meg. Mint minden iskolának, nekünk is el kellett gondolkodnunk a nem szakrendszerű oktatás bevezetésének mikéntjéről. Nehéz helyzetben voltunk, mert az időkeret nem a heti kötelező óraszám felült állt rendelkezésünkre, hanem annak terhére kellett biztosítani ezeket a foglalkozásokat, miközben a tananyag mennyisége semmit sem csökkent.

A kompetenciák fejlesztését valamilyen módon minden európai ország, így Magyarország is kiemelt feladatának tekinti, ezért a Nemzeti Fejlesztési Terv mellett a NAT 2003-ban a fejlesztési feladataiban is hangsúlyozottan szerepelteti (NAT 2003). Iskolánk a kompetenciafejlesztésnek azt az útját választotta, amely a tantárgyi órakeretet megtartva a szakórak keretében kívánta fejleszteni a diákok szociális és életviteli, szövegértési és matematikai kompetenciáját.

Figyelembe kellett vennünk, hogy a tantárgyi gyenge teljesítmények hátterében vannak olyan háttérváltozók (családi, szülői háttér; a tananyag nehézsége), melyeken nem tudunk változtatni, de a tanulási technikák és a szövegértési problémák egy részének orvoslását fel tudtuk vállalni. Így kezdtünk hozzá célzottan a szövegfeldolgozási ismeretek nem kizárólagosan magyarórai fejlesztéséhez.

Az eddigi tapasztalat szerint a szövegértés–szövegalkotás fejlesztési feladatai érdemben a magyar nyelv és irodalom tantárgyra helyeződtek, ahol ez további problémákat halmozott fel, hiszen az olvasóvá nevelés és az irodalomtanítás szempontjai ütköztek. Az olvasásra szánt irodalmi szövegek tartalma életidegen a diákok mint befogadók ismereteit és érdeklődését alapul véve. A szövegek válogatásánál a tankönyvek nem veszik figyelembe, hogy a diákok mely szerzőkre és művekre nyitottak, még mindig a jól bevált kötelező olvasmány kánonja alapján jelölik ki a tankönyvi szövegrészeket, gyakran csak a szépirodalmat tekintik irodalomnak, a feldolgozást segítő feladataik pedig az egyetlen jó válaszra kíváncsiak. Akkor, amikor a magyarórakon túlnyomó részt lezárt értelmezéseket tanítanak, szövegélmény helyett pedig tatalmi kivonatok kerülnek a gyerekek elé, nem lehet komolyan gondolni, hogy a magyaróra a szövegértés fejlesztésének egyetlen kiváltságos területe.

Mindezekből kiindulva a készségeket és képességeket a feldolgozandó alaffogalmak felhasználásával, megfelelő gyakorisággal, következetességgel és az életkornak megfelelő formában kívántuk fejleszteni.

Az alapkoncepciónk az volt, hogy tartalmas és direkt fejlesztés csak a tananyagon képzelhető el akkor, ha a tananyag mennyisége nem változik, a kompetenciák fejlesztésére viszont órakeretet külön nem kapunk. Mindezeket átgondolva kijelöltünk egy olyan tanítási napot a héten, melyen az 5.-es és 6.-os diákok a *magyar mellett* a matematika, történelem és természetismeret órán nem a tananyaggal haladtak tovább, hanem szövegértési ismereteiket fejlesztették a szaktanárok. Feltételeztük, hogyha a feldolgozandó alaffogalmak felhasználásával, megfelelő gyakorisággal és következetességgel, az életkornak megfelelő formában, hosszabb időn át, egyszerre több tárgyban párhuzamosan folyik a szövegértés fejlesztése, annak idővel mérhető eredményei lesznek.

A szövegértés nem az olvasmány tartalmának visszamondását jelenti csupán. A szöveg struktúrájának, stílusának, típusának és nyelvi környezetének, a kommunikációs helyzetnek a vizsgálata jelentősen árnyalja a megértést. Az olvasásmegértést befolyásolja az olvasó szókincsének nagysága, a szintaktikai és szemantikai ismeretei, a háttértudása. A szakszókincs fejlesztése nem képzelhető el a szakóra nélkül, szintaktikai és szemantika ismereteket általában pedig a magyarórakon lehet elsajátítani.

Szövegértésről akkor beszélhetünk, ha a tanuló képes legalább három alapvető műveletre az olvasottakkal kapcsolatban: az információ kiválasztá-

sára, a szöveg globális megértésére és a reflektálásra, értékelésre. A szövegértés és a szövegalkotás egymást feltételező képességek, fejlesztésük is csak együttesen, egymásra építve képzelhető el. A szövegalkotás a meglévő nyelvi és tantárgyi tudás felidézését, aktualizálását tételezi fel: a szókincs, a nyelvi szabályrendszer ismerete, alkalmazása, a nyelvhasználat, stílus biztonsága, a logikus szerkesztés mind szükségességek hozzá.

Az eddigiekből következően a nyelvi ismeretek fejlesztése nem korlátozódhat csupán a magyar nyelv és irodalom órákra. Minden tantárgy oktatásának keretében időt kell fordítani arra, hogy a szakterület speciális szövegfajtáinak feldolgozásával a nyelvi tudást, szövegértést erősítsük, elvárjuk és egyben meg is teremtsük a lehetőségét annak, hogy a nyelvi órákon már megszerzett ismereteiket a diákok képesek legyenek alkalmazni más területeken is. Cél az is, hogy a szakkönyvek, kézikönyvek, szótárak használata mindennapos gyakorlattá válhasson például a természettudományos órákon vagy az otthoni tanulásnál is.

A szövegértő olvasás fokozataival mindannyian tisztában vagyunk, hiszen az országosan szervezett kompetenciamérésben részt veszünk, és a mérés eredményéhez hozzáférve elemezzük diákjaink képességeit, meghatározzuk a további fejlesztésükhöz szükséges irányt, a fejlesztéshez személyre szabottan leghatékonyabb módszereket. A 2008–2009-es tanévben és az azt megelőző években négy képességszintet különböztettünk meg a szövegértés-tesztek esetében, a 2010-es mérés kapcsán már hét képességszinttel dolgozunk (<http://www.oh.gov.hu/korabbi-meresek/feladatok-jellemzoik>).

A szövegértés fejlesztéséhez azonban érdemes tisztázni egy olyan alapvetően fontos fogalom jelentését, mint a szöveg. A mindennapi életben mi, közösségben élő emberek nagyon sokféle szöveget hozunk létre, és nagyon sokféle szöveggel találkozunk, melyeket meg kell értenünk, reflektálnunk kell rájuk. Ez azt is jelenti, hogy az olvasás- és a szövegértés fejlesztése azokon a területeken lehet a leghatékonyabb, amelyekkel sokszor találkozunk, vagyis a mindennapi világ bevonásával érhetjük el leghatékonyabban célunkat, ebben a közegben tudjuk megismertetni diákjainkat a szóbeli és írásbeli szövegek sokaságával.

A szövegtanok, a szöveggel foglalkozó munkák nemigen tudnak ellentmondásmentes és minden részletre kiterjedő szövegmeghatározást adni. A nyelvtudomány nagy mennyiségű ismeretet halmozott fel a szövegekről. Kognitív nyelvészeti keretben a szöveg az elméleti reprezentációban egyszerűen szerkezet, amely a nyelvi és nem nyelvi összetevőket statikus összefüggésükben mutatja be, valamint művelet, amely ezeket a szerkezetek létrehozza, a viszonyaikat dinamikusan mutatja be (Tolcsvai Nagy 2001).

Kognitív nyelvészeti megközelítésben két prototipikus szöveg van: az egyik a beszélt, párbeszédes, nem tervezett, a másik az írott, monologikus és tervezett (Tolcsvai Nagy 2001). Ezen a két prototípuson kívül nekünk azon-



## TANTÁRGYAK

ban nagyon sok szövegtípussal kell megismertetnünk a gyerekeket. A szöveg fogalmánál sokkal könnyebben meg tudjuk határozni a prototípus-elv alapján az egyes szövegtípusok fogalmát (Kocsány 2002). A mindennapi oktató munkában, a tanári közlésekben, a diákok írásbeli és szóbeli feleleteiben, a tankönyvek szövegeiben megtalálhatók az alábbiakban különböző szempontok alapján csoportosított szövegek, szövegtípusok.

FUNKCIÓJA:	ÉLMÉNY-SZERZŐ		ISMERET-KÖZLŐ	
FORMÁJA:	folyamatos	általában próza vagy vers	nem folyamatos	általában dokumentum
A STRUKTÚRA ALAPJA:		Hierarchia (bekezdés)		formai jegyek, tipográfia
FAJTÁI:	leírás	benyomásszerű, technikai	struktúra szerint:	egyszerű lista, kombinált lista
	narratíva	hír, elbeszélés, jelentés		mátrix, osztott lista
	kifejtés	esszé, definíció, magyarázat, összefoglaló, jegyzőkönyv	formátum szerint:	nyomtatvány, tájékoztató, bizonyítvány, felhívás, hirdetés, ábra/gráf, diagram, táblázat, lista, térkép
	érvelés	kommentár, tudományos érvelés		
	instrukció	utasítás, szabályzat, törvény		

Élményszerző szövegekkel az oktatásban találkoznak a diákok a magyarárákon, ismeretközlő szövegekkel pedig a mindennapi tanulás kapcsán a tankönyveikben. Formai szempontból is megtehetjük a besorolást: az élményszerző szövegek általában folyamatosak, az eligazodásban a hierarchia segít (bekezdések, versszakok). A nem folyamatos szövegeknél inkább formai jegyek alapján lehet tájékozódni (a betűméret, a képek, az elhelyezkedés van segítségünkre). A folyamatos szövegek közül a leírás és az elbeszélő szöveg kevesebb problémát okoz, a magyarázó, érvelő, instrukciót tartalmazó szövegek megértésével több a gond. A tantárgyi szövegek eddig nem szerepeltek fejlesztési célként: a narratív (elbeszélő) szöveg mellett megjelennek a tan-

könyvek, tudományos könyvek magyarázó, kifejtő, illetve a dokumentum (használati utasítás, menetrend, útmutatók stb.) szövegei, melyek gyakran nem folyamatosak, ábrák, térképek, diagramok szakítják meg őket.

A narratív szövegek szerepe a természettudományokban kisebb, míg a történelemtudományban nagyobb. A történelemtudományok szövegei esetenként komoly nehézségek elé állítják még a jobban olvasó gyerekeket is. A szakszövegek olvasására fel kell készíteni a tanulókat. A törvényszövegek kifejezetten nehezen értelmezhetők számukra. Ahhoz, hogy egy törvény szövege a történelem tantárgy oktatásának bármely szintjén feldolgozható legyen, nagyon sokat kell tennünk. Minden bizonnyal találhatók a törvény szövegében olyan szavak, kifejezések, mondat szerkesztési eljárások, melyek előzetes értelmezése nélkül hiába minden igyekezetünk, a diákok nem fogják érteni a forrást. Ezeket előzetesen meg kell magyarázni, érdemes hozzá szótárakat használni, de a tanári magyarázat is elegendő lehet a továbbhaladáshoz. A forrás megértését még a történelmi kontextusba helyezés előtt ellenőrizni kell. Olyan kérdéseket érdemes feltenni, melyek nem a történelem tantárgyi keretein belül boncolgatják a szöveget, hanem a hagyományos szövegértés ellenőrzésére alkalmasak. Nézzünk egy példát a [www.sdt.sulinet.hu](http://www.sdt.sulinet.hu) alapján.

Az alábbi törvény kiadásakor nem volt a Habsburg-háznak fiúörököse, a lányok trónöröklése pedig ebben a dinasztiában eddig nem volt szokásban. III: Károly király (1711-1740) ezért e törvény előterjesztésével kívánta biztosítani továbbra is a magyar trónt a Habsburg-család számára. (Hasonló törvényekkel biztosította a trónt a többi tartományban is.) A magyar országgyűlés két

„[A magyarországi rendek] Ő legszentségesebb császári és királyi felsége férfiágának magvaszakadtával [értsd: ha nem lenne fiú utód] (mely magszakadást Isten legkegyelmesebben távol tartani méltóztassék) az öröklési jogon való utódlást Magyarországon és koronájában, s az Isten segédelmével már visszaszerzett és visszaszerzendő ehhez tartozó részekben, országokban és tartományokban, felséges Osztrák Házának nőágára is [értsd: a jelenlegi vagy valamikori uralkodók női leszármazottaira] [...] felhasználhatatlanul s elválaszthatatlanul, kölcsönösen és együttesen [...] uralkodás és kormányzás végett átruházzák. Őlegszentségesebb császári és királyi felsége az ország s az ahhoz kapcsolt részek összes hű karainak és rendjeinek [értsd: a magyarországi rendeknek] minden [...] jogait, szabadságait, kiváltságait [...] az alkotott törvényeket és helyben hagyott szokásokat [...] kegyelmesen megerősíti, s meg fogja tartani.”

*Pragmatica Sanctio*

Állítmány

Határozó

Alany (Válassz az alábbi lehetőségek közül!)

- az országgyűlésen részt vevő rendek
- a külföldi hatalmak
- a Szentháromság tagjai

## TANTÁRGYAK

Először a törvény keletkezési körülményeiről olvashatnak a diákok, majd következik maga a törvény, melynek megértését a nyelvtani feldolgozáshoz segítséget nyújtó kérdések támogatják.

Nagyon fontos tudnunk, hogy a szöveg értő olvasása és a hangos olvasás egymás ellen ható erők. Ne olvassuk fel az ismeretlen forrást a diákokkal hangosan, mert figyelmük megoszlik a hibátlan felolvasás és a megértés között ez utóbbi kárára.

Történelem órákon kollégáimmal szívesen használtuk a Sulinet Digitális Tudásbázis ([www.sdt.sulinet.hu](http://www.sdt.sulinet.hu)) oldalait. Az itt található szövegek alkalmasság az egyéni és a csoportos munkára, használhatók házi feladathoz, kiselőadás készítéséhez vagy akár az órán forráselemzéshez, különböző összefoglalásokhoz.

Az olvasás–szövegértés és a matematika tudásterületek kombinációja kapcsolódik össze a matematikaórákon. Ez a két eszközjellegű tudás elengedhetetlen fontosságú a mindennapi életben való eligazodáshoz, hiszen a minket körülvevő világ megismeréséhez nyújt segítséget. Általános tapasztalatunk volt, hogy azok a gyerekek, akiknek a szövegértésével probléma van, a szöveges feladatok megoldásával sem boldogulnak, a dolgozataik rosszul sikerülnek. Mivel az iskola, a szülő és/vagy saját elvárásait nem tudják teljesíteni, sikertelennek érzik magukat, a motivációjukat nagyon gyakran elvesztik.

Ezek a matematikaórákon gyakran kerültek elő matematikatörténeti érdekességek, melyekkel elsődlegesen a szövegértést fejlesztettük.

A feladatokhoz használt szemléltető szövegeket, ábrákat is minden esetben megbeszélték a kollégák a gyerekekkel. Előszeretettel használtak olyan szövegtípusokat, amelyek a mindennapi életben is gyakran fordulnak elő. Ahhoz csak egy kis fantázia kellett, hogy a napi bevásárláskor kapott blokkot vagy akár egy süteményreceptet miként lehet a matematikaóra szolgálatába állítani.

Az adott tudományos területet fel dolgozó tankönyvek az idők során ki-

alakult tantárgyi szövegkonvenciók szerint fogalmaznak. A legáltalánosabb szövegtípus a tanításban a magyarázó, kifejtő szöveg, melynek elsődleges célja az ismeretterjesztés, témájának kifejtésében, a magyarázatban szerepet kapnak a vizuális információk (ábra, táblázat, térkép stb.) is. A természetismeret óra célja ezeken a napokon az volt, hogy a tanulók képesek legyenek a

```

Tomker Kft.
Kecskemét
Vacsai köz 20.

09A0020932/2009.09.23 07:55

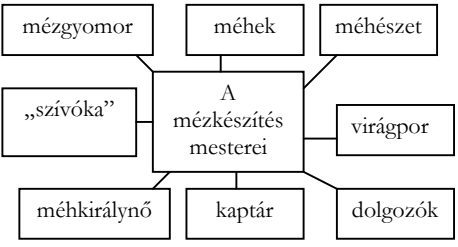
LOKOSI C1P0 2KG
0,558 x 315Ft 0% 176
TOJAS DOBOZOS 10 DB-QS
1,000 x 339Ft 0% 339
FARMER JOGHURT 150GR.
1,000 x 69Ft 0% 69
REAL NATUR JOGHURT 150G
2,000 x 59Ft 0% 118
DANONE JOGHURT 140G KONNYU ES F. NATUR
4,000 x 89Ft 0% 356
HAZTAJI TEJIL 2.8%
2,000 x 185Ft 0% 370
HEGYES PAPRIKA * 3057
2,000 x 49Ft 0% 98
PARADICSOM * 3059
0,760 x 219Ft 0% 166
PIROSKA SZORP 0.7L MALNA
1,000 x 519Ft 0% 519
PALACK 0.7L /PIROSKA SZORP/
1,000 x 42Ft 0% 42
REAL MIZSE ASVANYVIZ 1.5L SZENSAVAS PET
6,000 x 65Ft 0% 390
Összesen : 2643 Ft
Engedmény: 0%
Végösszeg: 2643 Ft

Fizetendő: 2643 Ft
Vevő adott: 2643 Ft
Visszajár : 0 Ft
    
```

szöveg logikáját megérteni, a növényekről, állatokról tanultakat algoritmus szerint felépíteni, a szöveget és az ábrákat együttesen értelmezni. A szövegfeldolgozás ezeken az órákon a közös megbeszélést, illetve a frontális munkát is indokolta.

A következőkben egy valós természetismeret óra menetét fogom ismertetni, melyet a HUNRA konferenciáján az *Olvasásfejlesztés, szaksszöveg olvasása a szakórákon* elnevezésű szekcióban megtekinthettek a részt vevők. Az órát tartó tanár ráhangolásként feltette azt a kérdést, hogy miért nevezzük az erdőt életközösségnek. A frontális munkaformában a diákok felidéztek a tananyaghoz kapcsolódó, már meglévő ismereteiket. Az óra következő mozzanata még mindig az előzetes ismeretek felidézését szolgálta: a táblára fürtábrát készítettek, melynek központi kategóriája a *mézkészítés mesterei* volt. A „Kinek mi jut eszébe a 'mézkészítés mesterei' kifejezésről?” kérdésre a gyerekek sorolták az ötleteiket, felidéztek a saját tudáskeretüket, melyből fogalmi séma állt össze. A felidéző tudás és a felismerő tudás nagyon finom összjátékáról volt itt szó, melynek keretében reflexívvé tették, tudatosították saját magukban és egymásban is a meglévő tudásukat. Erre a felidézett ismeret-alapra már el lehetett kezdeni felépíteni az új ismereteket: következhetett az ismeretlen szöveggel végzett feladat. A gyerekek kooperatív csoportokban dolgoztak, minden csoport négy főből állt (Kagan 2001). A csoportok egy négy részre osztott szöveget kaptak, így minden csoporttagnak különböző szöveg jutott a csoportján belül. Először a saját szövegüknek kellett címet adniuk, vagyis a megértés után nagyon röviden összefoglalniuk az olvasott részlet tartalmát, majd a különböző részletek között fellelhető nyelvi kapcsolóelemek segítségével a részletekből összeállítani az egész szöveget, a döntést pedig indokolni. Az óra következő részletében a különböző információk összekapcsolását figyelhettük meg, amikor a kivetített képekre figyelve a diákok a közben elhangzó tanári magyarázat alapján töltötték ki egy kezdetben üres táblázatot, vagyis az elhangzott ismereteket rögzítették.

## TANTÁRGYAK

AZ ÓRA MENETE	DIDAKTIKAI FELADATOK	MUNKA-FORMA	MUNKA-ESZKÖZ
<p>Miért tekinthetjük az erdőt életközösségnek?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Egymásra utaltan élnek növények, állatok, gombák</li> </ul>	ráhangolás	frontális	
<p>Kinek mi jut eszébe a „mézkészítés mesterei” kifejezésről?</p> 	előzetes ismeretek felidézése	frontális fűrtábra	tábla
<p>Téma meghatározása tételmonddal: A csoport tagjai egy borítékban 4 különböző szöveget találnak. Ezeknek egyesével címet kell adniuk, majd a szövegdarabokat szöveggé kell szervezniük, döntésüket indokolniuk kell.</p>	jelentésteremtés	kooperatív csoport-munka	borítékok, szövegek
<p>Ellenőrzés: a címek megbeszélése, a szövegdarabok sorrendjének indoklása</p>	reprodukálás, szövegalkotás	kooperatív csoport-munka	
<p>Kép vetítése: kép1=méh virágporral kép2= ízelt lábak kép3=lárvák, lép A képek alapján megbeszélés: A méh névjegykártyájának kitöltése (vázlat) Lakcím, rendszertani besorolás, testtájak száma, járólábak száma, szárny, légzés, érzékszerv, száj-szerv, táplálék, szaporodás, fejlődés, méhcsalád</p>	információk összekapcsolása	frontális	projektor, üres táblázat
<p>Shakespeare-idézetet olvas fel a tanár: „Ekkép működnek a méhek,...” forrás: <a href="http://hu.wikipedia.org/wiki/Méhek">http://hu.wikipedia.org/wiki/Méhek</a> Mit tudsz megállapítani a családról? (Munkamegosztás, vannak dolgozók, begyűjtik a pollent)</p>	explicit visszakeresés hallott szöveg alapján  összefoglalás	egyéni  frontális	
keresztrejtvény	reflektálás	egyéni	kereszt-rejtvény

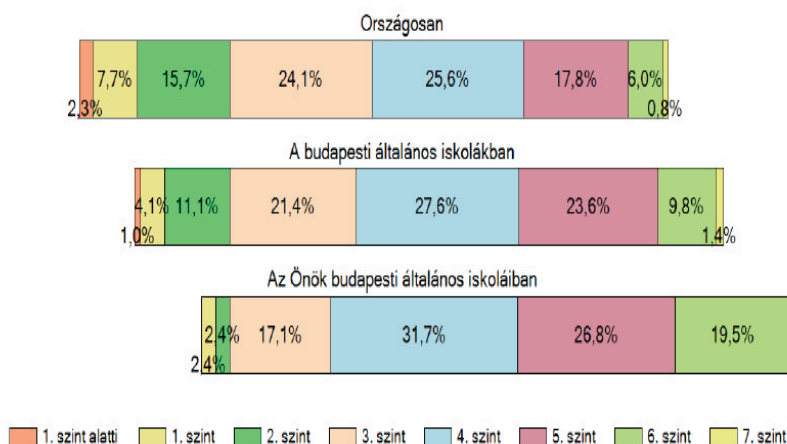
A lényegkiemelő képesség fejlesztése a tudományos, illetve az ismeretterjesztő szöveggel való munkálkodás kapcsán a legeredményesebb. A szövegek fogalmainak, azok összefüggéseinek megértése, a következtetések megfogalmazása, azaz a szövegekkel végzett bármely tevékenység a tanulás minden szintjén meghatározó tényező. A szövegekkel bánti tudás a tanulékonyság legfontosabb fejlesztő tényezője.

Az előbbieken ismertetett óra felvételére azért került sor 2009 őszén, mert a Belváros - Lipótváros Pedagógiai Szolgáltató Központja az őszi *Módszertani Műhely* keretében lehetőséget szeretett volna biztosítani a pedagógusoknak, hogy a kompetenciák fejlesztésében elért eredményeiket és jó tapasztalataikat megoszthassák egymással. Nagyon fontosnak tartottuk hangsúlyozni akkor is, hogy bármely kompetenciaterületen, így a szövegértés fejlesztése terén is csak úgy lehet célt érni, ha a tantestület összefog, felvállalja ezt a nem kis erőfeszítést igénylő feladatot. Ha vannak olyan kollégák, akik magukénak érzik a gyerekek fejlesztésének ügyét, saját maguk is hajlandók megtanulni olyan ismereteket, módszereket, melyek első ránézésre a szakterületükön kívül esnek.

Azóta már tudjuk, hogy a befektetett hatalmas erőfeszítésnek volt értelme, diákjaink mérhető fejlődést mutattak az előző évfolyamhoz képest. A dolgozat korábbi részében már említett kompetenciamérésen a szóban forgó évfolyam 2010 májusában 6.-osként írta meg a mérés feladatait. Mind matematikából, mind szövegértésből jelentősen jobb eredményeket értek el, mint az egy vagy két évvel idősebb társaik a 6.-os korukban írtak.

A tanulók képességszintek szerinti százalékos megoszlása

A körkörös miatt a százalékos értékek összege eltérhet a 100 százaléktól.



A mérés eredményeit ismertető jelentésekből kitűnik, hogy nincs 1. szint alatt teljesítő diák, és nagyon leszűkült az a réteg, amely csak az 1. vagy a 2. szintet érte el. Az évfolyam létszámát figyelembe véve ez mindössze 1–1 diákot jelent. Az országos és a budapesti adatokhoz képest kevesebben értek el a 3. szintnek megfelelő eredményt. Az ő teljesítményük a korábbi alacsonyabb szintről való fejlődést mutatja. Öröndetes, hogy ugyanezen viszonyítási pontokhoz képest sokkal többen teljesítettek a 4., 5. és 6. szinten.

Dolgozatommal arra szerettem volna felhívni a figyelmet, hogy a szövegértést elszigetelten, pusztán a magyarórákra korlátozva a munkát, nem lehet eredményesen javítani. Mint minden kompetenciaterület, ez is, tevékenység útján, sok gyakorlással fejleszthető, és mivel az iskolában erre leginkább a tanítási órán, a tananyag kapcsán van lehetőség, ezért a fejlesztéshez széles körű tantestületi összefogásra van szükség. Biztos vagyok benne, hogy a munka nem állhat meg a 6. osztályban, a felsőbb évfolyamokon is szükség van a kitartó, következetes tanári munkára, melynek gyümölcse a kitűnő érettségi vizsgák és felvételi eredmények láttán aratható csak le. Talán így elérhető lesz, hogy egyszer majd a hazai és nemzetközi méréseken is kiválóan teljesítsenek a magyar fiatalok, felnőtt korukban pedig élvezettel olvassanak.

## *Felhasznált irodalom*

243/2003. (XII. 17.) Korm. Rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról = [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) [2011. 06.29.]

EYSENCK, Michael W.: *Kognitív pszichológia*. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.

KAGAN, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Bp., Önkonet, 2001.

KOCSÁNY Piroska: Szöveg, szövegtípus, jelentés: a mondás mint szövegtípus. = *Nyelvtudományi Értekezések*, 2002. 151.

TOLCSVAI NAGY Gábor: *A magyar nyelv szövegtana*. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.

*Szöveg és típus*. Szerk. TOLCSVAI NAGY Gábor. Bp., Tinta Könyvkiadó, 2006.

*Arányiné Haman Ágnes*

## A SZÖVEGÉRTÉS FEJLESZTÉSE KÉMIAÓRÁN



Szívből örültem a konferencia adta lehetőségnek, mert véleményem szerint elengedhetetlen, hogy megteremtsük gyerekeinkben a kreatív és komplex gondolkodásra való igényt. Ennek érdekében az is feladatunk, hogy megtanítsuk őket a rendszerszemléletű gondolkodásra, és ezen belül megszüntessük ellenérzésüket a különböző tárgyak iránt. Ezek megvalósításához viszont, meg kell találnunk a megfelelő utakat, lehetőségeket. Mindezek alapja az értő olvasás és szövegalkotás elősegítése. A konferencián bemutatásra került videofelvétel régebben készült, akkor a kooperatív technikák bemutatása volt a cél. Az általam alkalmazott RWCT programcsomag módszerei és technikája a szövegértésen alapulnak, amint azt a magyar fordítás is jelzi: *Olvasással, írással a kritikai gondolkodásért*. A módszer alapja a minden tanítási órán jelenlévő úgynevezett RJR keret, melynek szakaszai: a ráhangolás, a jelentés kialakítása és a reflektálás.

- A **Ráhangolás**, felidézés szakaszában az előzetes ismereteket hívjuk életre, felkeltjük a tanulók érdeklődését, aktivizáljuk őket.
- A **Jelentés** megteremtésénél: megismerkednek a diákok az új gondolatokkal, fogalmakkal. (Nagyon fontos a megértési folyamat nyomon követése ebben a szakaszban.)
- A **Reflektálás** során: történik meg az új ismeretek megszilárdítása, illetve az esetleges félreértések tisztázása.

Mindhárom fázisban jelenlévő módszerek az olvasás, írás, előadás, vita, kritikai kérdezés és az együttműködésben alapuló, kooperatív tanulás. Fontos



kiemelnem, hogy az órai és otthoni munkában is lényeges szerepet kap a tankönyv, a diákok e munka során megtanulják használni azt.

1999-ben ismerkedtem meg ezzel a módszertani lehetőséggel, egy kolléganőm révén, aki akkor már trénerként tevékenykedett a programban. Rögtön megkapott a módszerek, technikák sokszínűsége és a lehetőség a tudományos szövegek könnyebb feldolgoztatására. A gyerekek kevés kivételtől eltekintve, előítéletekkel indulnak el otthonról a kémia tanulás felé. Nehéz, de felemelő feladat megszerettetni, vagy legalább elfogadtatni velük a tárgyat. A kémia tantárgy megkedvelését a hetedikben egyszerre belépő, a természetismeret tantárgyból különváló (a komplex ismeretekből/világból részeire bomló) új tantárgyak, és azok szakszövegének elvárt feldolgozása, megértése jócskán megnehezíti. Sokan kezükbe sem veszik a tankönyvet az egyéni tanulás alkalmával, a hangos vagy néma olvastatás pedig nem feltétlenül jelent értő olvasást. Az RWCT technikái, mint például az INSERT jegyzetelés, a kettéosztott napló, az esszéírás, az előfeltevés vagy a reakciófigyelő stb. kiváló segítséget nyújtanak célkitűzéseink megvalósításában. Nem beszélve arról, hogy a kooperatív technikákra épített órákon a periférián lévő gyerekek is szóhoz jutnak, szerepet kapnak. E módszerek és technikák segítik továbbá a tanulási zavarok feltérképezését és kiküszöbölését is. Sokkalta több a lehetőség a differenciálásra, és előnye az is, hogy nem engedi elkalandozni a gyerekek figyelmét.

A bemutatott órarészleten – a konferencia célkitűzésének megfelelően – a szövegértés fejlesztésére hívtam fel a figyelmet, melynek eszközei az órán alkalmazott módszerek, eljárások, technikák. A célirányosan összeválogott felvételi részleteken a tudás megszerzésével és átadásával, valamint a fentiekben említett technikákkal együtt jelenik meg a képességfejlesztés is.

Az új ismeretet feldolgozó óra bevezető, ráhangolási részében négy találos kérdés hangzik el, amelyekre csak a választ kell leírniuk a füzetbe a gyerekeknek. Ezután minden szóban bekarikázzák az általam megadott sorszámú betűt, majd ezeket összeolvasva megkapjuk az óra címét, témáját: „*Az égés*”. Ez a rövid bevezető a bejátszott felvételen nincs rajta, hiszen nem tartozik szorosan a szövegértési kompetencia valamelyik csoportjába.

A *film első*, hosszabb részében az úgynevezett *lényegkiemelés* látható, a szövegértés fejlesztő gyakorlataként, szakértői mozaik munkaformában. A blokk zárásaként már a *reprodukciós* szintet figyelhetjük meg, amikor a gyerekek beszámolnak az addig megszerzett ismeretekről. Érdekes felfigyelni egyrészt arra, hogy a csoportnak mindig egy olyan tagja számol be az adott oldal tartalmáról, lényegéről, aki éppen nem azt a részt dolgozta fel. Másrészt az is megfigyelhető, hogy hányszor adódik még alkalom a felzárkózásra, jegyzetek kiegészítésére, tehát, hogy hány lépcsőben tudják bővíteni az óra folyamán az általuk megszerzett tudást. Tanári magyarázat az órán szinte nincs is, kizárólag reflektálás, összegzés, az ismeretek megerősítése, esetleges korrigálása látható csak.

*A film második,* hosszabb fejezetében az elvégzett tanulókísérlet *tapasztalatait vetik össze* a diákok az *előzetesen megszerzett elméleti* tudással. Ezt rögzítjük tanári irányítással vázlatban.

*A harmadik,* illetve *negyedik,* már rövidebb lélegzetű részletekben a *szöveg- és kérdésalkotásra* láthatunk technikákat, amelyek a megértési szint feltérképezésére szolgálnak.

Igaz, hogy a csoportmunka számára nem voltak túl kedvezőek a munkakörülmények, de hiszem, hogy szinte bármilyen tantermi viszonyok között mégis megvalósítható. Mivel a gyerekek a tankönyvből dolgoznak, a könyv egy fejezetét, illetve annak részeit dolgozzák fel, ezért nincs szükség fénymásolatokra. Nem hagyható figyelmen kívül továbbá az sem, hogy a megvalósított módszerek, technikák segítségével jól követhető a gyerekek gondolkodásmódja is. Ez azért rendkívül fontos, mert egyre bizonyosabbá válik, hogy ma a gondolkodás fejlesztése nagyobb feladat, mint valaha is volt, fontosabb, mint pusztán az ismeretek közlése, és bevésetése a diákokkal. E tevékenységben pedig a kritikai gondolkodás és a hallott, olvasott szöveg értésének fejlesztése kiemelt szerephez jut. Véleményem szerint a kritikai gondolkodás beépítése mellett ugyanilyen fontos az önálló ismeretszerzés, és az olvasás képességének fejlesztése, az erre való igény kialakítása.

Nem hagyható figyelmen kívül, hogy a mai ifjúság erősen interaktív környezetben szocializálódik, így többek között ezért is, másképp motiválható. Nekünk, tanároknak alkalmazkodnunk kell a megváltozott igényekhez. Az ismertetett módszerekkel, technikákkal lehetőségünk nyílik erre, ugyanis több kompetenciaterületet is fejleszthetünk, mert mint a bevezető részben is említettem, e módszerek alapvetően az olvasás–szövegértésre épülnek, a kooperatív tevékenységekkel pedig a szociális és kommunikációs kompetencia fejlesztése történhet meg. Ezek a módszerek és eljárások nagyobb aktivitást tesznek lehetővé a tanítási órákon, a gyerekek szinte észrevétlenül válnak a tanulási folyamat aktív közreműködőivé. Az óra végén beadott „kilépőkérdések” szerint a gyerekek az adott feladatokat és a tananyagot megértették, kiderült az is, hogy kedvelik ezeket a munkaformákat, a saját élményen alapuló tanulás örömet. Ezekben a munkaformákban a diák is jobban megismerheti az őt vezető pedagógust, és ha értelmes és optimális szigorunkat, következetességünket, hitelességünket nem veszítjük el, még azokon az órákon is segítségünkre vannak ezek a tapasztalatok, amikor éppen frontálisan tanítunk, mert az aktuális anyag, a tanulócsoport állapota, vagy egyéni vágyaink ezt kívánják meg. Meg kell jegyeznem, hogy ezek a módszerek sem mindenhatóak önmagukban, lényeges tényező marad továbbra is a tanár személyisége, kreativitása is. A tanár szerepe az órákon alapvetően megváltozik, nem főszereplője, hanem irányítója azoknak. Ez utóbbi miatt sokan félnek belevágni a módszerek kipróbálásába, de a visszajelzések és saját tapasztalataim is azt mutatják, hogy a kooperatív órákon nem kell tartani a tekintély elvesztésétől,

vagy fegyelmezési problémáktól. Hangsúlyozni szeretném, hogy ez alapvetően szemléletmód is, amelynek lényeges eleme a tanulók tudatosan irányított önállóságának növelése, gondolkodási folyamataik figyelemmel kísérése, a tanár tudatosságának fejlesztése, abban, hogy az órán honnan, hová szeretne eljutni. A tanár rugalmassága abban is szerepet kap, hogy a technikákat, módszereket át tudja alakítani a saját egyéniségének megfelelően, tehát legyen bátorsága a célszerű módosítások elvégzéséhez.

E módszerek és technikák alkalmazása, főleg az első időkben, sok felkészülést és odafigyelést igényel, de őszintén javaslom, mert nagyon megéri. A hagyományosnak tekinthető módszerekkel ötvözve alkalmazhatók igazán jól és hatékonyan. Eredményeként pedig mind a tanár, mind a diák eljut egy többretegű sikerélményhez és a megújulás öröméhez.

### Óratervezet

**Tanítás helye:** Váci Utcai Ének Zenei Általános Iskola,  
1056 Bp., Váci u.43 I em. 118

**Tantárgy:** Kémia

**Évfolyam:** 7. osztály

**Tananyag:** Az égés – az égés fogalma, feltételei,  
fajtái, jellemzői, tűzoltás

**Kritikai gondolkodás:**

- a tanár–diák, diák–diák interaktivitás növelése,
- kommunikativitás és a kooperativitás fejlesztése,
- olvasás, szövegértés fejlesztés

**Alkalmazott módszerek eljárások:**

- ötletbörze
- csoportmunka; mozaik II
- ötsoros
- kérdésfeltevés
- kilépőkártya

IDŐ	A FOLYAMAT LÉPÉSEI	A FOLYAMAT LÉPÉSEINEK CÉLJA	SEGÉD-ESZKÖZÖK	MUNKA-FORMÁK	MEGJEGYZÉS
5'	<p><b>RÁHANGOLÁS:</b></p> <p>Három kérdést teszek fel, majd a kapott, már tanult fogalmak megfelelő betűinek felírásával táblára kerül a <b>tűz</b> szó.</p> <p>Megkérem a gyerekeket, hogy mondjanak szavakat, ami erről a fogalomról eszükbe jut.</p> <p>Amint elhangzik, felírjuk az óra címeként: <b>Az égés</b></p>	Az érdeklődés felkeltése, tanult fogalmak gyakorlása, az előzetes ismeretek mozgásba lendítése.	Tábla, kréta	Frontális	Rövid, de nem szokványos bevezetés, nem tanári közlés-ként hangzik el az óra témája. Ezekkel a játékos megoldásokkal (ilyen az asszociációs fürtábra is) észrevétlenebbül, zökkenő mentesebben indítható az óra.
2'	<p><b>JELENTÉSTEREMTÉS:</b></p> <p>Úgynevezett véletlen számozással 4 fős báziscsoportokat alakítok.</p>	A szövegértési, lényeg kiemelési készség fejlesztése.	Füzet, tankönyv, íróeszköz	Önálló egyéni munka	A csoport minden tagjának van feladata.
5'	<p>A csoport minden egyes tagja számára kijelölök a tankönyv idevonatkozó fejezetéből 1-1 oldalt.</p>	Köoperativitás fejlesztése, megerősítés más tanulók által. Szakmai kommunikáció megindítása a tanulók között.		Csoportmunka	A csoportok között járkalva gondolkodásuk menete, aktivitásuk jól nyomon követhető.
5'	<p>Feladatuk, hogy az 5 legfontosabb dolgot vázlatpont szerűen írják ki.</p>				
8'	<p>Ezután azok a tanulók, akik ugyanazt az oldalt dolgozták fel külön csoportokba vonulnak és egyeztetik a leírtakat, ki egészítenek.</p> <p>Majd mindenki visszaül az eredeti úgynevezett báziscsoportba, és sorban „megtanítják,, egymásnak amit leírtak</p>				
8'	<p><b>REFLEKTÁLÁS:</b></p> <p>Felszólítok gyerekeket, hogy mondják el, mit írtak le. Figyelek arra, hogy az illető ne arról a tankönyvi oldalról számoljon be</p>	A megszerzett ismeretek megerősítése, korrigálása és rendszerezése.	Tábla, plakátok, esetleg írásvetítő fólia.	Frontális	Az egyén és a csoport felelősségének megfelelő arányú megoszlása se-

## TANTÁRGYAK

8'	<p>amit ő jegyzetelt ki, hanem egy másik részletről. Ez alatt kiegészíthetik jegyzeteiket.</p> <p>Elvégzik a tanulókísérletet, melyet következő órán megismételek, ezután oldjuk meg majd az idevonatkozó munkafüzet feladatokat.</p> <p>Ha még marad idő, megbeszéljük az éggel kapcsolatos legfontosabb fogalmakat.</p>	Kommunikációs készség fejlesztése.	Tálcán bor-szeszégő, gyufa, csipesz, magnézium és réz.	Csoportmunka	<p>gíti a tanulókat a beszámolásban.</p> <p>A vázlat kiegészítésével, javításával magabiztosan készülhetnek a következő órára.</p>
4'	<p>Megadom a házi feladatot: készítsenek a kapott szempontok szerint ötso-rost az energia fogalmáról,</p> <p>illetve oldják meg a Mf. 21.o./4;5 , 22.o./9., 23.o. feladatait.</p> <p>Ezután egy üres lapot kapnak, és arra kérem őket, fogalmazzanak meg 5 kérdést a mai tananyag kapcsolatban.</p> <p>A lap másik oldala kilépő kártya lesz, ezen csak az általam feltett kérdésekre adott válaszok szerepelnek. A lapot névtelenül adják be majd kifelé menet</p> <p>Kérdések</p> <p>Mi tetszett a mai órán a legjobban?</p> <p>Mit nem értesz?</p> <p>Mi volt a legnehezebb feladat számodra?</p> <p>Egyéb észrevételed</p>	Kritikai kérdés készségének felmérése, a hiányosságok feltérképezése.	Papír, toll	Egyéni	<p>A kérdésfeltevés nehéz feladat. A kérdések szintjéből következtetni tudunk gondolkodásmódjuk, tantárgyi tudásuk színvonalára.</p> <p>A kilépőkártyák értékelésével indíthatjuk a következő órát.</p>

*Éhmann Gáborné Havas Mária*

## OLVASÓVÁ NEVELÉS A NYOLCADIK ÉVFOLYAMOS TANULÓK SZÁMÁRA ÍRÓDOTT BIOLÓGIA, FÖLDRAJZ ÉS NYELVTAN TANKÖNYVEKBEN ÉS MUNKAFÜZETEKben

---

Az anyanyelvi kommunikáció kötelezően fejlesztendő kulcskompetencia minden tantárgy esetében. Ahogy a tanulási kompetencia is. Mindkettőnek fontos, nélkülözhetetlen része az olvasás. Ennek ellenére az olvasóvá nevelés még mindig hagyományosan a magyar irodalomoktatás feladata a gyakorlatban.

Az OKI Program- és Tantervfejlesztési Központjának 2001/2002-es kérdőíves felmérése az olvasóvá nevelést érintő kérdéseket is feltett az általános iskolai felső tagozatos tanároknak. Ezek elemzése alapján *Franyó István* megállapította, hogy az általános iskolai biológiatanárok szinte egyáltalán nem használják sem a számítógép, sem az internet nyújtotta lehetőségeket. A könyvtárhasználat viszont a tanulásszervezési módok középmezőnyében szerepel.

*Ütőné Visi Judit* arra a következtetésre jutott, hogy, hogy az általános iskolai földrajztanárok a tanórán kívüli munkára leggyakrabban a könyvtárban történő információgyűjtést használják, és legritkábban az önálló gyűjtő-kutatómunka alapján történő táblakészítést és az internetről történő információgyűjtést.

*Kerber Zoltán* megállapította, hogy a magyartanárok a legfontosabbnak az olvasást, a szövegértést, a nyelvhelyességet, a szókincsfejlesztést és a köznyelvi normák átadását tartják. A nyelvi kreativitás már csak középmezőnyben, a tömegkommunikáció műfajainak elemzése már csak a lista végén volt található.

A diákok tevékenységének gyakoriságáról az derült ki, hogy az önálló szövegértelmezés a lista középmezőnyébe került. A hétköznapi életben fontos képességek gyakorlásához szükséges tevékenységek (hivatalos dokumentumok készítése, kitöltése, számítógépes szövegszerkesztés) alig jelentek meg az órai vagy házi feladatok között.

A számítógép, a multimédia és az internet alkalmazásának gyakoriságát vizsgáló kérdésre adott válaszokból kiderült, hogy a számítógépet és a multimédiát is csak ritkán használják a tanárok, az internetet pedig gyakorlatilag egyáltalán nem veszik igénybe munkájukhoz.

A jelenlegi helyzetről sajnos, nincs átfogó képünk, de a PISA és az Országos kompetenciamérések kapcsán kibontakozó szakmai viták, a digitális taneszközök és a számítógép-illetve internethasználat terjedése alapján joggal feltételezhetjük, hogy a szövegértés és a digitális információhordozók is nagyobb szerepet kapnak a tanítás során. Mivel a tankönyvek, munkafüzetek jelentős mértékben befolyásolhatják, hogy a tanárok milyen jellegű olvasmányokkal, kérdésekkel és feladatokkal segítik az ismeretanyag elsajátítását és a készségek, képességek fejlődését, ezért azt vizsgáltam, hogy a kutatás idején használatos tankönyvek és munkafüzetek, milyen mértékben és milyen módon segítik az olvasóvá nevelést.

### *A kutatás bemutatása*

A nyolcadik évfolyamos tanulók számára készült földrajz, biológia és nyelvtan tankönyveket és munkafüzeteket vizsgáltam meg az olvasóvá nevelés elősegítése szempontjából.

Kerber Zoltán (2005) a magyar nyelvtan és irodalom tankönyvek korszerűségét meghatározó tényezőket vizsgáló tanulmánya alapján határoztam meg a vizsgálandó kérdéseket. (Kerber más összefüggésrendszerben tette fel a kérdéseit, az általam kiválasztottakat nem használta fel az elemzésében.)

Kérdések, amelyek segítenek megítélni, hogy az olvasóvá nevelést szolgálja-e az adott tankönyv, munkafüzet:

- Változatos szövegtípusok jelennek-e meg bennük?
- Olvasást igénylő tankönyvön kívüli ismeretszerzésre, feladatmegoldásra biztatnak-e?
- Biztatnak-e a tananyagban nem szereplő könyvek, cikkek olvasására?
- Megjelenik-e bennük a könyvtárhasználatra való felkészítés?
- Milyen módon és milyen gyakran hívják fel a tanulók figyelmét az internet használatának lehetőségére?
- Építenek-e az elmélyült szövegértelmezésre?
- Tartalmaznak-e a szövegértelmezését segítő kérdéseket?

*A biológia tankönyvek és munkafüzetek*

A vizsgálatba bevont taneszközök a következők voltak:

- Dr. Kovács István – Dr. Victor András: *Biológia 8. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004. (Natúra sorozat)*
- Dr. Kovács István – Dr. Victor András: *Biológia 8. munkafüzet. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004. (Natúra sorozat)*
- Subai Géza: *Biológia 8. Panoráma sorozat. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010.*
- Jámbor Gyula – Csókási Andrásné – Fehér Andrea – Horváth Andrásné – Kissné Gera Ágnes: *Biológia és egészségtan 8. Szeged, Mozaik Kiadó, 2008.*
- Jámbor Gyula – Csókási Andrásné – Fehér Andrea – Horváth Andrásné – Kissné Gera Ágnes: *Biológia és egészségtan munkafüzet 8. Szeged, Mozaik Kiadó, 2007.*
- Nagyné Horváth Emília: *Biológia a 13–14 évesek és a nyolcadik évfolyam számára. Celldömölk, Apáczai Kiadó, 2010.*
- Nagyné Horváth Emília: *Biológia munkafüzet a 13–14 évesek és a nyolcadik évfolyam számára. Celldömölk, Apáczai Kiadó, 2010.*
- Mándics Dezső – Dr. Molnár Katalin: *Biológia 8. Bp., Műszaki Kiadó, 2010.*
- Mándics Dezső – Dr. Molnár Katalin: *Biológia 8. Munkafüzet. Bp., Műszaki Kiadó, 2010.*
- Szombatiné Kovács Margit: *Biológia. Az ember szervezete és egészsége. Celldömölk, Pauz-Westermann Kiadó, 2010.*
- Szombatiné Kovács Margit: *Biológia. Az ember szervezete és egészsége munkafüzet. Celldömölk, Pauz-Westermann Kiadó, 2005.*

Egyedül a Panoráma-sorozatok tankönyve tartalmaz különböző típusú olvasmányokat: természettudományost (*Az emberi test, Az elsősegély kézikönyve*, Ingeborg Stadelmann: *A baba válaszol* stb.), társadalomtudományost (Szabó Zoltán: *A tardi helyzet*), irodalmi (Fekete Gyula: *A falu szépe*, B. Noszík: *Schweitzer*, Tolvaly Ferenc: *El Camino – Az Út*, Tamási Áron: *Ábel*, Szendrői Szabolcs – Németh Géza: *Fél lábbal a csúcson*, Biblia, Móricz Zsigmond: *Légy jó mindhalálig*, E. Knight: *Légy hű magadhoz*, Piroška és a farkas, Wass Albert: *A funtinelli boszorkány*, Michel Quoist: *Szeress! Dani naplója*, Weöres Sándor. *A tel-*



*jesség felé*, Weöres Sándor: *Öregség* stb). Igen színes és változatos a tankönyvben megjelenő irodalmi anyag. A Natúra sorozat és az Apáczai Kiadó tankönyve épített be a szövegbe irodalmi idézeteket.

Olvasást igénylő tankönyvön kívüli ismeretszerzésre, feladatmegoldásra a legtöbb tankönyv biztatja a tanulókat, de nem túl gyakran.

Könyvajánlót csak a Műszaki Kiadó és Panoráma sorozat tankönyve nem tartalmaz. A Szombatiné-féle tankönyv minden fejezet végén ajánl az aktuális témába vágó olvasnivalót.

A könyvtárhasználatra nem készítenek fel a vizsgált biológia taneszközök.

Az internet használatának a lehetőségére a tankönyvek többsége felhívja a tanulók figyelmét, a munkafüzetek viszont egyáltalán nem. A Subai-féle tankönyv minden fejezet végén közöl linkgyűjteményt, illetve a tanulók figyelmébe ajánlja a kiadó honlapját, ahol még több, folyamatosan frissített honlapcímet találhatnak. Angol nyelvű oldalakat is ajánl, ez esetben konkrétan leírja a szerző, hogy a tanuló mit találhat ott és hol.

A Mozaikos tankönyv is több esetben konkrét honlapokra irányítja a fiatalokat, hogy onnan tájékozódjanak bizonyos kérdésekben Pl.: „Dohányzással kapcsolatos ismereteid bővítését segíti a [www.cikiacigi.hu](http://www.cikiacigi.hu) honlap is.” A [www.necc.hu](http://www.necc.hu) – a kamaszkorról szól. „Látogasd meg az [a-ha.hu](http://a-ha.hu) honlapot! Töltsd le a kamasz-útra-való füzetet! Melyek a fiataloknak nem ajánlott fogamzásgátló módszerek? Nézz utána az [a-ha.hu](http://a-ha.hu) honlapon!”

Szövegértelmezését segítő kérdéseket a Panoráma sorozat tankönyve kivételével csak a munkafüzetek tartalmazzak. A Subai-féle tankönyvben minden fejezet végén találhatók szövegértési kérdések.

### *A földrajz tankönyvek és munkafüzetek*

A vizsgálatba bevont taneszközök a következők voltak:

- Nagy Vendelné – Rugli Ilona – dr. Udvarhelyi Károly: *Földrajz 8. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004.*
- Nagy Vendelné – Ruli Ilona – Udvarhelyi Károly: *Földrajz munkafüzet 8. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010.*
- Maurics András: *Földrajz 8., Panoráma sorozat. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2009.*
- Jónás Ilona – De. Kovács Lászlóné – Vízvári Albertné: *Földrajz 8. Szeged, Mozaik Kiadó, 2008.*
- Jónás Ilona – De. Kovács Lászlóné – Vízvári Albertné: *Földrajz 8. Munkafüzet. Szeged, Mozaik Kiadó, 2008.*

- Szentirmai Brecksok Mária: *Földrajz. Közép-Európa és Magyarország földrajza a 8. évfolyam és a 14 éves korosztály számára.* Celldömölk, Apáczai Kiadó, 2008.
- Szentirmai Brecksok Mária: *Földrajz 8. Munkafüzet.* Celldömölk, Apáczai Kiadó, 2010.
- Láng György – Ütőné Visi Judit: *Földrajz tankönyv 8. osztályosoknak.* Bp., Műszaki Kiadó, 2008.
- Juhász Bernadett – Láng György – Ütőné Visi Judit: *Földrajz 8. Munkafüzet.* Bp., Műszaki Kiadó, 2009.
- Lakotár Katalin: *Földrajz 8. Közép-Európa és Magyarország földrajzi ismeretei.* Celldömölk, Pauz-Westermann Kiadó, 2007.
- Lakotár Katalin: *Földrajz 8. Közép-Európa és Magyarország földrajzi ismeretei. Munkafüzet.* Celldömölk, Pauz-Westermann Kiadó, 2004.

Csak a Nemzeti Panoráma sorozatának tankönyvében jelennek meg igazán változatos szövegek, bár az összes tankönyv és munkafüzet tartalmaz nem folyamatos szövegeket. A Maurics-féle tankönyv minden fejezet végén közöl egy néhány soros olvasmányt, amihez szövegértési feladatok tartoznak. Az olvasmányok közt találunk természettudományos (a lavináról, a barna medvékről, a szőlőgyökértetűről, a Duna-Ipoly nemzeti parkról stb.), helytörténeti, történelmi (a berlini falról, kölniről, Rákóczi rodostói bujdosásáról, a maastrichti szerződésről stb.) témájút. A tihanyi kecskeköröm kapcsán megemlíti Garay János regéjét is a tankönyv. De találunk zenetörténeti (Beethovenről), néprajzi (a fagyosszentekről, a busójárásról), gazdasági (a Tisza cipőről, az Opelről stb.), tudománytörténeti (a számítógép történetéről, a netről), nyelvészeti (az európai nyelvekről) témájú szövegeket is.

Olvasást igénylő tankönyvön kívüli ismeretszerzésre, feladatmegoldásra mindegyik vizsgált taneszköz biztat, de kiemelkedik a műszakis tankönyv és munkafüzet, illetve a Pauz-Westermann Kiadó tankönyve a mezőnyből a feladatok számával és változatosságával. Lásunk néhány példát a műszakis taneszközök feladatai közül: „Gyűjts különféle statisztikai kiadványokból a szolgáltatás színvonalát, sokféleségét szemléltető adatokat, mutatókat!” „Gyűjts információkat, milyen környezeti károkat okozott a bauxit- és a barnakőszén-bányászat!” „Gyűjts a Balaton környékéhez kapcsolódó kultúrtörténeti emlékeket!” „Nézz utána, és rajzold le, milyen egy jellegzetes palóc ház!” stb.

A Lakotár-féle tankönyv feladatai közül: „Tájékozódj lakóhelyeden és a könyvtárban: állítsd össze lakóhelyed és környezete védett növényeinek, állatainak listáját!” „Kutass a könyvtárban! Mit jelent a szeres település, a kástu,

a tóka!” „Kutass a könyvtárban, készíts útikalauzt a Dunántúli-középhegység, várairól!” „Kutass a könyvtárban, gyűjts ismereteket az ősemberleletekről!” „Könyvek segítségével ismerkedj meg az aggteleki barlangok legszebb képződményeivel!” „Figyeld az újságok híradásait, milyen az állattenyésztéshez kapcsolódó feladatokról, problémákról tudósítanak!” stb.

Az Apáczais és műszakis munkafüzet kivételével mindegyik vizsgált taneszköz biztat a tananyagban nem szereplő könyvek és/vagy cikkek olvasására. Az Apáczais tankönyv különféle témájú könyveket ajánl olvasására, kedvcsináló kommentárral kiegészítve. Nemcsak természettudományos és történelmi, helytörténeti (Ezerarcú világunk sorozat Európa kötete, Értéktörző Magyarország, A Székelyföld leírása Orbán Balázstól, Panoráma útikönyv sorozat, Magyarország száz csodája stb.) könyvek olvasására biztat, de Tamási Áron Ábel című regénytrilógiáját is a tanulók figyelmébe ajánlja. (Amit egyébként is több helyen kötelező olvasmány irodalomórán nyolcadikban.)

Az Apáczai Kiadó taneszközei és a Pazu–Westermann Kiadó munkafüzeete kivételével mindegyik taneszköz gyakoroltatja a könyvtárhasználatot, bár nagyon eltérő mértékben. Az internet adta lehetőségeket a Maurics-féle tankönyv használja ki legjobban. Minden fejezet végén közöl egy linkgyűjteményt, amelyben olyan honlapokat ajánl, ahol a tananyaggal kapcsolatos érdekességeknek utána lehet nézni. A tanulók figyelmébe ajánlják a kiadó honlapját, ahol még több, és aktuális honlapcím található. Külön fejezetet szentel a telekommunikáció és a fejlett információs technológia bemutatásának.

Az Apáczais munkafüzet több esetben is elvárja, hogy a hallgató megnevezze azokat a honlapokat, amelyekről az információkat gyűjtötte. A Műszaki Kiadó tankönyvében számos feladatot az internet segítségével kell a tanulónak megoldaniuk, gyakran előre megadott honlapokról tájékozódhatnak, Pl.: Látogass el az Országos Meteorológiai Szolgálat honlapjára! Gyűjts érdekes időjárási adatokat, és készíts ebből beszámolót az osztálytársaid számára! Válassz ki egy gyógyfürdőt! Gyűjts adatokat az internet segítségével az ott felszínre kerülő hévízről, pl.: a hőmérséklete, kinek ajánlják stb.! Gyűjts adatokat a népesedési folyamatokról a Központi Statisztikai Hivatal honlapjáról (<http://portal.ksh.hu>)!

A Pazu–Westermann Kiadó tankönyvi feladatai is számos alkalommal internetes kutatást igényelnek, illetve az internetről kell különböző témákban tájékozódniuk a diákoknak. Pl.: Kutass a könyvtárban vagy interneten! Válassz ki egy várost és mutasd be, milyen napjainkban! Könyvek és az internet segítségével ismerkedj meg Győrrel, kulturális, oktatási intézményeivel, történelmi városközpontjával! Kutass az interneten, a könyvtárban, és gyűjts ismereteket az Abaligeti-barlangról! Kutass a könyvtárban, az interneten, bővítsd ismereteidet a Tihanyi-félszigetről!

Az Apáczai Kiadó és a Nemzeti Tankönyvkiadó háromszerzős tankönyve, illetve a Pazu–Westermann Kiadó munkafüzeete kivételével mindegyik

vizsgált taneszköz tartalmaz szövegértést segítő kérdéseket. A Panoráma sorozat tankönyvében minden fejezet végén találhatók szövegértési feladatok a kiegészítő olvasmány után.

*A nyelvtan tankönyvek és munkafüzetek*

A vizsgálatba bevont taneszközök a következők voltak:

- Antalné Dr. Szabó Ágnes – Dr. Raátz Judit: *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 7–8. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2009.
- Antalné Dr. Szabó Ágnes – Dr. Raátz Judit: *Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 8. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2009.
- Takács Etel: *A magyar nyelv könyve az általános iskola 7–8. évfolyama számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2008.
- Takács Etel – Török Imre: *Magyar nyelvi munkafüzet az általános iskola 8. évfolyama számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2008.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa: *Anyanyelv felsősöknek. Tankönyv 8. osztályosoknak.* Mozaik Kiadó, Szeged, 2010.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa: *Anyanyelv felsősöknek. Munkafüzet 8. osztályosoknak.* Mozaik Kiadó, Szeged, 2010.
- Adamikné dr. Jászó Anna – Fercsik Erzsébet: *Édes anyanyelvünk. Magyar nyelvtan és kommunikáció az általános iskola 8. osztályosai számára.* Tankönyv. Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp., 2005.
- Adamikné dr. Jászó Anna – dr. Fercsik Erzsébet: *Mérföldkép I. Feladatsfüzet a 8. osztályos Édes anyanyelvünk című tankönyvhöz.* Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp., 2002.

Az Antalné-féle tankönyv kivételével mindegyik vizsgált taneszköz változatos típusú szövegeket tartalmaz (néprajzi, irodalmi, nyelvészeti, természettudományos, művelődéstörténeti, társadalomtudományos szövegekkel és sajtószövegekkel egyaránt találkozunk), de jellemző az irodalmi példaanyag túlsúlya, és a kortárs művek hiánya. A tanulók irodalmi, nyelvtani érdeklődését csak a mozaikos taneszközök és Takács-féle munkafüzet építik be a szövegbe. Ezekben jelennek meg humoros, illetve kortárs művek (Pl.: Romhányi: *Számárfül*, Eszterházy és Örkény írásai, Parti Nagy Lajos: *Sárbogárdi Jolán: A test angyla* stb.).

A hangos olvasás gyakoroltatása szinte minden tankönyvben, munkafüzetben megjelenik.

## TANTÁRGYAK

A tankönyvön kívüli olvasást igénylő ismeretszerzést, feladatmegoldást minden vizsgált taneszköz szorgalmazza. Jellemző feladatok: szótár illetve szómagyarázat készítése; meghatározott nyelvtani szerkezet gyűjtése irodalmi olvasmányokban vagy a sajtóban; szólások, közmondások gyűjtése; különböző típusú sajtóműfajok gyűjtése.

Minden vizsgált taneszköz tartalmaz könyv- illetve cikkajánlót. Ezek első sorban nyelvészeti, nyelvtörténeti témájúak, de akad néprajzi és irodalmi is. A legtöbb könyvajánlót az Adamikné-féle tankönyv és munkafüzet tartalmazza.

A könyvtárhasználatra való felkészítés első sorban feladatokon keresztül történik, egyedül az Antalné-féle tankönyvben foglalkozik külön fejezet a könyvtárhasználattal. A Takács-féle tankönyv, illetve a mozaikos munkafüzet azonban nem is gyakoroltatja könyvtárhasználatot.

Az internet csak a nemzeti munkafüzetekben és a vizsgált mozaikos taneszközökben jelenik meg mint lehetséges tanulási forrás, de azokban is csak egy-két helyen. Az Antalné-féle munkafüzet részletesen bemutatja a Magyar Elektronikus Könyvtárat (MEK). A Takács-féle munkafüzet a tanulókat kéri meg, hogy nézzenek utána, mit jelent a MEK és a linkgyűjtemény. Internetes kutatást igényelnek még a következő kérdések: Számolj be néhány, tőlünk távol lejátszódó eseményről, amelyről most olvastál az újságban, az interneten vagy hallottál a televízióban! Mit kell tenni, ha az internet segítségével akarsz többet tudni: Bartók Béláról, Szilágyi Domokosról, Csontváry Kosztka Tivadarról, a Louvre-ról, a Lánchídról, a Fővárosi Állat- és Növénykertről, a baseballról?

A szövegértelmezést segítő kérdések a Takács-féle tankönyvben és munkafüzetben, illetve az Antalné-féle és a mozaikos tankönyvben egyáltalán nem jelennek meg.

### *Összegzés*

A tankönyvek néhány kivételtől eltekintve alapvetően tudáskínáló szövegeket tartalmaznak, a tanulók irodalmi, nyelvi stb. érdeklődését általában nem építik be a szövegükbe.

A taneszközök a tanultakhoz kapcsolódó nyomtatott és elektronikus ismeretforrásokra vonatkozó ajánlásokkal, illetve ezek használatát igénylő feladatokkal ösztönözhetik a tanulókat az önművelődésre. A tananyagban nem szereplő könyvek, cikkek olvasására a nyelvtan tankönyvek biztatnak a leginkább a vizsgált taneszközök közül.

A könyvtárhasználatra a nyelvtan taneszközök készítenek fel leginkább és a biológia taneszközök a legkevésbé.

Az internet mint lehetséges tanulási forrás a nyelvtan taneszközökben kevésbé jelenik meg a biológia és a földrajz taneszközhöz képest.

A szövegértelmezést segítő kérdések elsősorban a munkafüzetekben jelennek meg mindhárom tantárgy esetén, de elmélyült szövegértelmezésre kevés taneszköz épít.

Összességében a nyelvtan tankönyvek és munkafüzetek segítik legjobban a tanulók olvasóvá nevelését, azonban az egyes tankönyvcsaládok között nagy eltérések mutatkoznak.

### *Felhasznált irodalom*

FRANYÓ István: *A biológia tantárgy helyzete az általános iskolában kérdőívekre adott válaszok alapján.* [online] [2011. 09.05.]

<http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/biologia-tantargy>

KERBER Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete egy felmérés tükrében.* [online] [2011. 09.05.]

<http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/magyar-nyelv-irodalom>

KERBER Zoltán: Magyar nyelv és irodalom. In.: KOJANITZ László (szerk.): *A tankönyvek korszerűsége és minőségét meghatározó tényezők.* Tankönyvkutató Intézet, 2005. [online] [2011. 09.05.]

<http://www.commitment.hu/tanulmanyok/tankor-magyar>

ÜTÖNÉ VISI Judit: *A földrajz tantárgy helyzetét és fejlesztési feladatait feltáró tanulmány. Kérdőíves elemzése felmérés alapján.* [online] [2011. 09.05.]

<http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/foldrajz-tantargy>

*Értékelési kritériumrendszer a tankönyvek pedagógiai bírálatához.* munkaanyag, 2006. [online] [2011. 09.05.]

<http://www.commitment.hu/ertekelesi>

*Tóth Szilvia*

## „CSAK AZ EMBER OLVAS” – SZÉPIRODALMI BARANGOLÁSOK BIOLÓGIAÓRÁN



A kisvárdai Bessenyei György Gimnázium és Kollégiumban három éve dolgozom biológia- és kémia tanárként. E nagy múltú, hagyományokkal rendelkező iskola szellemisége akarva-akaratlanul áthatja az ott tanuló diákok és az ott tanító pedagógusok mindennapjait. A Bessenyei György Gimnázium és Kollégium esetében az idei tanév különleges jelentőséggel bír, hiszen az iskola idén ünnepli fennállásának centenáriumát. Az immáron egy évszázados múltra visszatekintő gimnáziumunk falai között az elsődleges szerep mindenkor az oktatásé, a nevelésé és a tehetséggondozásé. Ez a kerek évforduló alkalom arra is, hogy abban a folyamatban, ami 100 évvel ezelőtt elindult, önmagunkat elhelyezzük, és átgondoljuk, hogy milyen szellemi útravalót kaptunk e falak között. Ugyanakkor arra is ösztönöz, hogy nevelő-oktató munkánk révén hozzájáruljunk azon szellemi örökség méltó ápolásához és fenntartásához, amit *Bessenyei György* fogalmazott meg, és amit nem csak a névadó előtt tisztelegve választott az intézmény *ars poeticájának*: „*Vezessétek (...) elméinket a szép tudományoknak és a bölcsességeknek fényes napjára, hadd lássuk meg ott: Micsoda az ember.*”

A NAT célkitűzései között központi helyet foglal el az egyes kompetencterületek fejlesztése. A természettudományos tantárgyak oktatása során elsősorban a diákok szintetizáló, problémamegoldó képességét fejlesztjük. Így képessé válnak arra, hogy a természettudományos műveltségük mozgósításával a munkájukban és a hétköznapi életben felmerülő problémákat megoldják. Ugyanakkor készséget és képességet szereznek arra, hogy az ismeretek és a módszerek felhasználásával a különböző, környezetben lezajló folyamatokra magyarázatot adjanak, újabb problémákat vegyenek észre és értelmezzék azokat.

Tanítási-nevelési munkánk során a kulcskompetenciák fejlesztését is – a lehetőségekhez és a feladathoz mérten – komplexen kell végeznünk. A reál-tantárgyak sajátosságaiból adódóan a matematikai és a digitális kompetenciák fejlesztése egymást egészíti ki. Mivel a tudomány nyelve az angol, így az idegen nyelvi kompetencia fejlesztése tudományos cikkek olvasásával és fordításával könnyen megoldható. Kevés kivételtől eltekintve magyar nyelven folyik az oktatás, így az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése is magától értetődik.

Egy probléma megoldása során a felismerést követően a helyes kérdést kell feltennünk. Átfogalmazva a Magvető Kiadó Márai Sándortól származó szlogenjét, miszerint „*csak az ember olvas*”, feltehetjük úgy a kérdést, hogy csak a motivált diák olvas? A választ és az olvasás – „nem-olvasás” problémájának okait mindenki meg tudja fogalmazni. Véleményünk szerint a jó kérdés még csak nem is az, hogy ki, mit és hogyan olvas, hanem sokkal inkább az, hogy tanítási-nevelési munkánk során hogyan tudunk segíteni abban, hogy az élményszerzés és örömforrás egyik lehetőségének megmutatása mellett az olvasási és szövegértési képességet is fejlesszük.

Ebben a relációban az olvasás a közös nevező, amely tevékenység magától értetődik, hiszen nemcsak tudatosan, hanem önkéntelenül is olvasunk a nap szinte minden percében. A tanítás – tanulás során tankönyvek és munkafüzetek szövegeinek olvasása és olvastatása mellett dolgozatokkal, feladatlapokkal és különböző oktatási segédanyagokkal is találkozik a tanuló. Az előbb említett oktatási anyagok szerkesztése és összeállítása komoly szakmai feladat, és a szerkesztők valamint a lektorok munkája által egy jól ellenőrzött folyamat. Az utóbb említett oktatási anyagok szövegeinek összeállítása azonban az interneten fellelhető, illetve a különböző – pedagógusok munkáját segítő – kiadványok mellett, a tanító pedagógus kompetenciája is lehet. Egy-egy érdekes megfogalmazással, a hétköznapi életből vett szófordulattal, finom humorral vagy látszólag egymástól távol álló fogalmak összekapcsolásával színesített feladat felkelt(het)i a tanuló érdeklődését és nagyobb kedvvel lát neki a megoldáshoz. Ezekkel a szövegekkel is lehet diákjaink olvasási készségét fejleszteni, hiszen a feladat megoldásához a feladat értelmezése is hozzátartozik. Minden újabb feladattípust gondosan elő kell készíteni és alaposan be kell vezetni a tanítási munka során, hogy ne a számonkérés során találkozzon először vele a diák.

Nézzünk néhány, a tanítási munkám során már alkalmazott és kipróbált példát ennek szemléltetésére!

## 1. FELADAT

### *Híres emberek – kicsit másképpen*

Az állatvilágban számos szervet a leírójáról nevezetek el, így tisztelgve a tudós munkássága előtt. Add meg, hogy az adott szervnek mi a funkciója, jellemzője és melyik taxonban fordul elő!



## TANTÁRGYAK

Bojanus-féle szerv; Weber-csont; Wolff-vezeték; Malpighi-edény; Johnston-szerv

### 2. FELADAT

*GPS – útvonaltervezés: A légzési gázok útja*

Az ábra segítségével kövesd nyomon az oxigénmolekulák útját a hal szervezetében, majd folytasd az utat a szervek sejtjeiben keletkező szén-dioxid-molekulákkal!

### 3. FELADAT

*„Feltehetek egy kérdést?” – Szókratész kérdez*

Röviden és lényegre törően válaszolj a következő kérdésre!

Miért aktív, energiaigényes a rovarok kilégzése, míg a belégzésük passzív folyamat?

### 4. FELADAT

*Szem – a lélek tükre*

Milyen módon / milyen látószervvel érzékelik a külvilág ingereit az egyes élőlények? Találd meg az összetartozó párokat!

### 5. FELADAT

*A bosszú élet titka: ne hagyjuk abba a lélegzést....*

Nevezd meg az emberi légutak részeit!

A biológia oktatása során számos alkalom nyílik arra, hogy a szövegalkotó és -elemző képesség fejlesztése mellett az olvasás megszerettetését és népszerűsítését is megvalósítsuk. Mindezt tesszük úgy, hogy egy szépirodalmi szövegrészletet vagy akár egy teljes művet a megszokottól teljesen eltérő környezetbe (tanóra, tananyag) helyezve felkeltjük a figyelmet nemcsak a reáliák, hanem az adott mű elolvasása iránt is. Két gyakorlati példa segítségével nézzük meg hogyan valósítható meg ezen figyelemfelkeltés tanórai keretek között.

Az első példa „*Az emberi vér és összetétele*” című tananyag, mely a biológia oktatásának egy viszonylag könnyen megfogható és érdeklődésre számot tartó része. A tanóra egy provokatív probléma felvetésével is kezdődhet: Miért vért szívnak a vámpírok?

A kérdés körbejárása során akaratlanul is előjön a *Twilight*, *Drakula gróf és élete*, *Bram Stoker Drakulája* esetleg *Lugosi Béla Drakula*-alakítása is. Érdekes kitérni a vérrel kapcsolatos szólásokra és jelentésükre is, mint például: *A vér nem válik vízzé; Vért izzadni; Vért ontani*. A vérrel kapcsolatban az élet, illetve a lélek fogalmak biztosan szóba kerülnek, és ezekkel összefüggésben meg lehet

említeni a mózesi törvényeket<sup>1</sup> is. Arany János *Ágnes asszony* című balladájából részlete(ke)t felolvasva szövegfelismerési gyakorlatként is lehet motiválni a diákokat. Az emberi szervezetben keringő vér mennyiségét William Shakespeare *Macbeth* című drámájából származó részlettel lehet bevezetni: „De hát, ki hitte volna, hogy ennyi vér van az öregemberben!” Házi feladat vagy szorgalmi munka során a diákok gyűjthetnek olyan irodalmi alkotásokat (vers, novella, regény, dráma), amelyek konkrétan vagy átvitt értelemben kapcsolódnak a vér témához.

A provokációnak szánt kezdőkérdés egyszerűsége ellenére számos lehetőséget kínál arra, hogy a diákok előzetes irodalmi ismereteit és tájékozottságát felhasználva az olvasási kultúrájukat is fejlesszük. A kérdésre adandó válaszok között úgy kell irányítani az asszociációkat, hogy a vér összetétele vázlatponttal lehessen az órát tovább folytatni. Érdemes az így közösen összegyűjtött információkat egy csillagábrában is rögzíteni.

A másik példa „*A genetika és az öröklődés szabályszerűségei*” című tananyag, mely szintén érdeklődésre számot tartó része a biológiának, ugyanakkor elvontsága miatt nehezebb az elsajátítása. Az öröklődés törvényszerűségeinek kulcsa az öröklődő tulajdonságok és jellegek felismerése. Ebben számos szóolás és értelmezésük nyújthat segítséget, mint például „*Nem esik messze az alma a fájától*” vagy „*Nézd meg az anyját, vedd el a lányát!*”

Johann Wolfgang Goethe *Apámtól kaptam alakot* kezdetű verse, illetve József Attila *A Dunánál* című alkotásának harmadik része a tulajdonságok generációkról generációkra történő öröklődésére és ennek folytonosságára hívja fel a figyelmet. Közösen ki lehet gyűjteni ezeket a részeket a fent említett művekből. Érdemes a József Attila verssel kapcsolatban a „*mert az összegtig vagyok minden ő*” részletnél rávilágítani a természet- és a humán tudományok elválaszthatatlan kapcsolatára és a köztük lévő folyamatos és kölcsönös párbeszédre. A genetika tudományával szorosan összekapcsolódnak a genetikusok. A diákok körében is ismert *Czeizel Endre* és esetleg *Gregor Mendel* neve is. Érdekességgént meg lehet említeni egy i.e. 3000 körülről ránk maradt mezopotámiai kőoszlopot a rajta látható rajzokkal, amely akár (kezdetleges) genetikai jegyzőkönyvként is értelmezhető. Érdemes kitérni *Jakób történetére* is, amelyet Mózes első könyvének 30. részéből ismerhetünk. Akár még a Károli-féle fordítás archaikus szövegét is felolvashatjuk, hiszen így az előbb említett irodalmi példákkal együtt komplex képet kaphatnak a diákok arról, hogyan változtak az idők folyamán a laikusok naiv elképzelései az öröklődéssel kapcsolatban. A téma körülbírása során a betegségek, a genetikai rendellenességek is szóba kerül(het)nek. A dominánsan öröklődő, főként a csontozatot érintő deformitásokat William Shakespeare *III. Richard* című drámájából vett részlettel lehet szemléltetni:

---

<sup>1</sup> III. Mózes: 17: 10–16.

„Kit megfosztottak minden szép aránytól  
S a természet becsapott termetemmel  
Ki torzul, félig kész, s idő előtt  
Küldtettem el e lélegző világba...”

Az öröklődés egyik legmisztikusabb része az ikerség, melynek ambivalenciáját Radnóti Miklós *Huszonnyolc év* című verse szemléletesen mutat be.

Ennél a tananyagnál is érdemes az így közösen összegyűjtött információkat egy csillagábrában rögzíteni, hiszen a diákok előzetes irodalmi ismereteit és tájékozottságát felhasználva nemcsak az olvasási kultúrájukat tudjuk fejleszteni, hanem az irodalmi „mankókkal” a tananyag jobb megértését is segíthetjük.

Amennyiben csak egy-egy tananyagrészletet szeretnénk irodalmi alkotásokkal szemléltetni, úgy hasznos lehet, ha tananyagspecifikusan gyűjtjük össze ezeket a példákat. A teljesség igénye nélkül olyan művek és felhasználási lehetőségeik kerülnek bemutatásra, amelyekkel színesíthetjük az adott tanóra anyagát.

## Növénytan

A termések tárgyalásánál érdekességképpen elhangozhat a narancstermés latin neve, a *hesperidium* is. Házi feladatként a diákok utána nézhetnek, hogy honnan ered ez a név, milyen történetek kapcsolódnak hozzá (heszperidák – trójai mondakör), illetve mely magyar költők verseiben fordul elő (Janus Pannonius *Egy dunántúli mandulafához*; Berzsenyi Dániel *Amathus*).

A rendszertani tanulmányok során meg lehet említeni, hogy a foltos bürök (ernyősvirágzatúak családja) főzetét tartalmazó méregpoharat kellett Szókratésznek kiinnia, és ezt Platón örökítette meg a *Szókratész védőbeszéde* című művében. Oktató-nevelő munkánk során a természettudományos gondolkodás fejlesztésének egyik alapvető eszköze a probléma felismerése után a helyes kérdés feltevése és a válasz megadása. Ebben Szókratészt is segítségül lehet hívni, aki „*Feltehetek egy kérdést?*” megszólítással állt az utcán vele szembejövő elé. Így vezethetjük be azt a korábban már említett feladattípust, amellyel a diákok lényeglátását– és kiemelését valamint gondolataik tömör megfogalmazását is fejleszthetjük.

Az irodalmi műfajok közül talán a krimi áll a legközelebb a diákokhoz, már csak a televízióban látható sorozatok népszerűsége miatt is. Agatha Christie számos műve alkalmas arra, hogy a természettudományos oktatás során példaként említsük meg. A nyitvatermők rendszertanával foglalkozva a diákok házi feladatként utána nézhetnek annak, hogy melyik Agatha Christie regényben (*Egy marék rozs*) szerepel a tiszafa, illetve annak taxin nevű ható-

anyaga. Platón műve mellett érdemes megemlíteni, hogy az *Öt kismalac* című regényében is a foltos bürök alkaloidjával követnek el gyilkosságot.

## Állattan

Amennyiben lehetőségünk és alkalmunk van arra, hogy halat boncoljunk, úgy érdemes Nádas Péter *Egy családregény vége*<sup>2</sup> című művéből a tökéletes anatómiai és morfológiai leírással szemléltetett nagypénteki halpucolás jelenetet felolvasni.

Az állatrendszertani tanulmányok lezárásaként feladat lehet Lawrence Durrell *Alexandriai négyes* tetralógiájának negyedik kötetéből egy egyiptomi tájleírásban<sup>3</sup> előforduló állatok kigyűjtése és a megfelelő rendszertani csoportokba történő elhelyezése. Hasonló feladatot adhatunk a diákoknak Arany János *Családi kör* című versével kapcsolatban is. Nagyobb lélegzetű feladat lehet olyan olvasmánynapló készítése, amelyben a diákok az adott műben előforduló élőlényeket gyűjtik össze. Készíthetnek hozzá illusztrációt vagy makettet is arról, hogyan képzelik el a regényben előforduló élőhelyeket és élőlényeket. Ehhez a feladathoz ajánlhatjuk Fekete István *Tüskevár*, illetve Gerald Durrell *Családom és egyéb állatfajták* című regényeket.

John Steinbeck *Kék öböl* valamint *Szerelem csüttörtök* című műveit a tengerek élővilágának szemléltetéséhez lehet ajánlani.

## Embertan

Agatha Christie műveit nemcsak a történetekben előforduló mérgek miatt lehet egy-egy biológia vagy akár kémia órára is bevinni, hanem a vírusok okozta betegségekkel (rózsahimlő) kapcsolatban is példaként lehet említeni a *Kristálytükör meghasad* című alkotást. Az ember csontozata szemléltethető Johann Wolfgang Goethe *Schiller koponyája*, illetve Rainer Maria Rilke *Önarckép 1906-ból* című versekkel.

A nemi hormonok tárgyalásánál Ady Endre *Valaki útravált belőlünk* című művével szemléltethetjük a női hormonok férfiakban, és a férfi nemi hormonok nőkben való előfordulását.

A szemmel és látással kapcsolatban szövegértelmezési feladatot alkothattunk Rainer Maria Rilke *A párdúc* című versének felhasználásával.

József Attila *Óda* című alkotása a táplálkozás, a légzés, a keringés és a kiválasztás tananyagoknál is használható.

---

<sup>2</sup> Nádas Péter. *Egy családregény vége*. Pécs, Jelenkor Kiadó. 2005. 123–126.

<sup>3</sup> Durrell, Lawrence: *Alexandriai négyes*. IV. Clea. Bp. Európa Kiadó, 2000. 57–58.

### *Evolúció*

Az evolúcióval szorosan összekapcsolódó teremtés – alkotás problémájához Madách Imre *Az ember tragédiája* című drámája jól használható.

A korábban már említett Nádas mű részlete a Haeckel-féle biogenetikai törvény ismertetésénél szintén példaként hozható<sup>4</sup>.

Azon leibnizi filozófiai alaptétel, mely szerint „*a mi világunk minden lehetséges világok legjobbika,*” bizonyos értelemben a modern evolúciós biológia által elfogadott tudományos igazságnak tekinthető és az adaptáció valamint alkalmazkodás témákat színesíthetjük vele.

Az előadásban felsorakoztatott és kipróbált példákkal a sok esetben nehezen megfogható és értelmezhető 'száraz' tananyag színesítésén túl szeretnénk ahhoz is hozzájárulni, hogy a maturáló diákok inter- és multidiszciplináris szemléletükkel és komplex világnézetükkel a társadalom kreatív, innovatív, sokoldalúan képzett és művelt tagjaivá válhassanak.

Nem vallhatnám teljes szívvel magaménak Móricz Zsigmond szavait, melyet a *Légy jó mindhalálig* című regényében fogalmaz meg, miszerint „*(...) én azt hiszem, annál nincs nagyobb öröm, mint valakit megtanítani valamire, amit nem tud, és nagyobb jótétemény sem(...)*”, ha tanulmányaim során nem találkoztam volna olyan pedagógusokkal, akik egész személyiségükkel követendő példaként állhatnak előttem, nemcsak tanári pályámon, hanem a hétköznapi életben is. A Bessenyei György Gimnáziumban eltöltött éveim meghatározó tanáregyenységei dr. Jakabné Magyar Klára, Szűcs Andrásné és Virga Gizella voltak. Egyetemi tanulmányaim alatt dr. Joó Pálné, dr. Borbély György, dr. Gaál Botond, dr. Kiss László, dr. Lenkey Béla és dr. Surányi Gyula komplex világszemlélete nagy hatással volt rám. Deák - Takács Szilvia és Tari Istvánné Czomba Magdolna kollégáim támogatása és segítsége nélkülözhetetlen a biológiaórák irodalmi színesítésében.

Nemcsak azért sajátos a helyzetem, mert itt tanultam és most itt tanítok, hanem azért is, mert a saját életemben tapasztaltam meg a Bessenyei György Gimnázium és Kollégium jelszavát, miszerint „*Amit mi adni tudunk, az örökre megmarad!*”. Ez a szellemiség határozza meg oktató- és nevelő munkámat és ezt szeretném átadni diákjaimnak is, hiszen a *basis* név nemcsak diákként, hanem tanárként is kötelez.

---

<sup>4</sup> Nádas Péter. *Egy családregény vége*. Pécs, Jelenkor Kiadó, 2005. 125.

# MESE, OLVASÁS, IRODALOM



Czomba Magdolna

## A MESE ÉS A GYERMEK



*„A mese az az ábécéskönyv, amelyből a gyermek megtanul saját lelkében olvasni: a könyv a képek nyelvén íródott, mivel ez az egyetlen olyan nyelv, amely már akkor is érthető, amikor az egyén szellemi fejlődése még nem jutott el az érettségig. A gyermekeknek szükségük van rá, hogy találkozzanak ezzel a nyelvvel, és meg kell tanulniuk megfelelően reagálni rá, meg kell tanulniuk úrrá lenni saját lelkük felett.”<sup>1</sup>*

Bruno Bettelheim megfigyelését továbbgondolva, megállapíthatjuk, hogy a mesék olvasása nemcsak a gyermekkorban fontos, hanem jelentőségre tehet szert akár a tizenéves korosztálynál is, ha a korábban megismert képeket, szimbólumokat, toposzokat más irodalmi szövegek elemzésénél is folyamatosan felszínen tartjuk.

A középiskolai irodalmi tananyag évtizedek óta jellemző példaként használja Kosztolányi Dezső *A kulcs*<sup>2</sup> című novelláját irodalomelméleti bevezetőjében. Bizonyára nem véletlenül esett erre a szövegre a választás, hiszen a szöveg megformáltsága, üzenetének aktualitása minden egyes alkalommal ámulatba ejt engem is tanárként. Ám, elgondolkodtatott az a tény, hogy amióta gyermekeim születtek és velük újra átolvastam a magyar népmeséket, a klasszikus tündérmeséket, a magyar és külföldi kortárs és klasszikus szerzők meséit, ezzel a novellával kapcsolatban is megváltozott a viszonyom.

A hagyományos elemzések érzékelik a novella beavatás-jellegét, de a zárlat értelmezésekor már nem számolnak a mesei szerkezet kötöttségeivel, pedig a jelentés előállításánál működésbe hozható ez a fajta kulturális előismeret.

---

<sup>1</sup> BETTELHEIM, Bruno. *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Bp., Corvina, 2008. 165.

<sup>2</sup> A hivatkozás alapja, Kosztolányi Dezső *összes novellája*. Bp., Helikon, 1994. A továbbiakban I(dézett) sz(öveg)



ret. A mese lényégéhez hozzá tartozik a feszültség feloldása, ezért elengedhetetlen a pozitív befejezés megléte. Az eddigi elemzések a szöveg főhősének csalódottságát, borúlátását hangsúlyozzák. Természetesen, nem megalapozatlan ez az értelmezési lehetőség sem a szöveg kapcsán, hiszen Kosztolányi Freud kutatásai eredményeivel megismerkedve, előszeretettel alkalmazta a pszichoanalízis tudatalatti fogalmát arra, hogy bemutassa a meglepő és elsőre talán érthetetlen tettek, reakciók rejtett okait.

Az elemezni kívánt Kosztolányi szöveg viszont magában hordozza azokat az irodalmi jegyeket, amelyek alapján a pozitív mesei befejezést mint értelmezési lehetőséget előállíthatjuk az irodalomórán a 14–19 éves diákokkal.

Már a cím módosításának története is fontos adalékként szolgálhat. A mű eredeti címe ugyanis: *Harmadik emelet*, 578. volt. A cím megváltoztatását egyes értelmezésekben úgy magyarázzák, hogy ezzel még inkább kiemeli a szerző, hogy milyen banális dologon múlik egy mítosz szétfoslása<sup>3</sup>. Véleményem szerint, a címváltás erősíti a mesékre jellemző pozitív gondolatiságot, hiszen ha a mesék és a szimbólumok felől értelmezzük a címet, akkor a kulcs elsősorban a hatalom jelképe, annak birtokosa az uralkodó. Az uralkodó pedig leginkább önmagán képes uralkodni. Így a kulcs az önismeret szimbólumává válik, megnyitja az utat belső énünk felé. A kamrakulcs megszerzése és a köré épített történet tulajdonképpen a fiúgyermek és az apa ősi harcát hivatott példázni, azt az ödipális konfliktust, ami a mesékben mindig garantálja a gyermek sikerét. A népmesék öregedő királyai legtöbbször azért buknak el, mert képtelenek úrrá lenni féltékenységükön, ami vagy lányukra, hatalmukra vagy gazdagságukra vonatkozik.

Fontos a gyermek számára, hogy a mesék főhősével azonosulva, az apával folytatott harcban ő kerekedjen felül, hiszen Bettelheim megállapítása szerint *„a gyermek akkor jut el igazi énjéhez, ha sikerül leválnia szüleiéről. Ennek elérése érdekében fel kell szabadítania magát a szülői uralom alól és – ami még nehezebb – le kell ráznia magáról szüleinek azt a hatalmát, melyet ő maga ruházott rájuk, részben félelemből, részben függőségi szükségletből, részben pedig abból a vágyból, hogy csak hozzá tartozzanak, mint ahogy ő is egy ideig úgy érzte, hogy csak hozzájuk tartozik.”*<sup>4</sup>

A mesék esetében nagyon fontos tény, hogy a mesei helyszínek mindig szimbolikusak, hiszen a főhős saját belső, lelki világát hivatottak jelképezni. Bettelheim a következő módon fogalmazza meg tételét: *„A mese, noha realiztikusan kezdődik, és át- meg átszövik a mindennapi élet elemei, egyértelműen nem a valóságos külső világról szól. Irrealitásának fontos szerepe van, mert nyilvánvalóvá teszi, hogy a mesék nem a külvilágról akarnak hasznos ismereteket közölni, hanem az emberben lejátékozó belső folyamatokról.”*<sup>5</sup>

<sup>3</sup> [http://tetelek.atw.hu/backup/img/Online\\_tetelek/irodalom/Kosztolanyi.Dezso.html](http://tetelek.atw.hu/backup/img/Online_tetelek/irodalom/Kosztolanyi.Dezso.html)

<sup>4</sup> BETTELHEIM, Bruno. I.m. 93.

<sup>5</sup> BETTELHEIM, Bruno. I.m. 29.

Jelen műben a helyszín, a nagyon is valóságosnak tetsző Hivatal. Ám, minden szereplőnek más arcát mutatja. A főhős számára egyrészt meghódítandó, vonzó épület apja munkahelye. „*A Hivatal úgy vette körül, mint holmi rejtélyes, mindenütt jelenlévő, ünnepélyes, szigorú, fényes és megközelíthetetlen valóság.*”<sup>6</sup> Másrészt, az oda belépő és ott bolyongó fiú számára labirintus, útvesztő, kiismerhetetlen épület. A mesék jelképrendszerében az erdő tölt be hasonló szerepet. Ha megnézzük, hogy milyen jelzőket, szófordulatokat használ a szöveg a hivatal épületére, a kisfiú belépésekor, „*Nekivágott a rengeteg épületnek, mely kongó folyosóival, zord, penészes boltozataival úgy terjengett körötte, mint ismeretlen világ.*”<sup>7</sup>, könnyedén előhívhatjuk a diákokból a meseolvasással kapcsolatos gyermekkori emlékeiket. A kihívás fázisában, az első próbatétel eseményében vagyunk, ahol a bátorságról kell számot adni a gyermeknek, hogy neki mer vágni a feladatnak.

Egy tipikus mesei alapsémát láthatunk; egy gyermek feladatot kap, különböző próbákat kell kiállnia és sikeresen végrehajtott küldetés közben megismeri önmagát, más szinten lát rá az őt körülvevő világra. Sőt, megszerezte azt a képességét, hogy képes legyen rálátni a körülötte lévő világra, ami eddig hiányossága volt, mert a világot csak olyannak látta, mint amilyennek látni engedték a körülötte lévő felnőttek.

A mű szereplői: Takács István (apa és fia ugyanazzal a névvel), Szász bácsi, és a főnök. Hivatalosan a Takács István nevet ketten is birtokolják. Az apa és a fia egyaránt, mégsem használják mindketten. Az apa meg- és felszólítására csak a Takács név szolgál, ami a családnév eredetére utaló jelentést is felidézheti számunkra e szöveg-szövet viszonyában. Hiszen, amint a takács a szövet megszövésével foglalkozik, úgy a Takács névvel rendelkező apa a valóságot elleplező szöveg-hálót borítja hivatalra. »*Apja mindig ezt hajtogatta: „a hivatal, a hivatal, a hivatal.” (...) Semmiféle ürügyön nem juthatott ide, mert apja minden próbálkozása elől kitért, nem szerette, ha ott zaklatják, azon a véleményen volt, hogy „nem gyermekeknek való” és „ami nem gyermekeknek való, az nem gyermekeknek való.”*»<sup>8</sup>

A szövés cselekménye a gyermek Takácshoz is hozzákapcsolható, hiszen a magyar nyelv *sző* igéjéhez vonzatként az *álom* is hozzátartozik.

Ezért nem elhanyagolható azon megfigyelés sem, mely szerint a gyermek akkor vállalkozik álmának megvallására és felvállalására miután Takács Pistából Takács Istvánná válik a főnök úr kérdését követően.

Kétszer mutatkozik be a hivatalban, először kérés nélkül Szász bácsinak, aki a mesék bölcs öreg vezetőjének szerepét hivatott példázni a történetben. „*Amikor már percekig tévedezett, szembejött vele egy testes, őszbecsavarodott öregúr, ira-*

<sup>6</sup> I.sz. 1382.

<sup>7</sup> I.sz. 1382.

<sup>8</sup> I.sz. 1382.

*tokkal bóna alatt.*<sup>9</sup> Szász bácsi az, aki ugyan megmutatja az eltévedt gyerek számára az utat, de nem vezeti be pontosan a keresett helyre, hiszen a döntés a főhős saját döntése kell, hogy maradjon, miszerint be mer-e lépni az odáig tabunak számító helyiségbe vagy sem.

Szász bácsi megjelenése két másik dolgot is szimbolizálhat a mesei sémának megfelelően. Egyrészt a jellegzetesen mesei állatmotívum az öregemberrel jelenik meg: „*Az öregúr megindult súlyos elefántlépteivel.*”<sup>10</sup> Az állatok megjelenése az emberi szereplők mellett, mindig azzal a funkcióval bír a mesében, hogy szembesítse a főhőst személyiségének animális részével. Itt a gyermek tudatalattijának projektálásáról, azaz megfoghatóvá tételéről van szó. Habár főhősünk Szász bácsinak csak a lépteit azonosítja egy elefánt lépteivel, ezt a gesztust értelmezhetjük úgy, hogy lelkileg még nem áll készen arra, hogy szembesüljön személyiségének animális részével. A szöveg így folytatódik: „*A fiúcska hajadonfőtt követte, s oldalról rásandított, kíváncsian. Szász bácsi gondokba merülve ballagott. Többé egy szót se szólt.*”<sup>11</sup> A gyermeki kíváncsiság és a „*többé nem szólás*” együttes jelenlétéből arra következtethetünk, hogy bár a fiúcska készen még nem áll rá, de már hajlandó szembesülni belső világával, és kíváncsi önmagára. A lelkében lejátszódó folyamat eredményeképpen a főnököt már egy *furcsa madárnak* látja a legbelső szobában, az 578-ban. A mese logikája szerint működik az épületben található szobák elosztása, hiszen a keresett szobába az előző szobán keresztül jut be, mielőtt szembesül a *várákozók nyájával* és a hivatalnokok *rabságával*.

Míg a várákozók nyája képében tudatalattijának szorongásait értelmezhetjük, addig a legbelső szobában *madárként* látott főnök, felettes énjének magasabb törekvéseit szimbolizálja. Az a gesztus, hogy a főnököt már madárként látja Pista, azaz elég bátor ahhoz, hogy szembesüljön személyiségének megosztottságával, meghozza a kívánt eredményt. A világi hatalmat jelképező főnök kíváncsi lesz rá. Neki már Takács Istvánként mutatkozik be. Dédelgett álmait nemcsak a főnöknek, hanem önmagának is megvallja, hogy repülő szeretne lenni.

Miért fontos, hogy optimista véget érjen a mese? Bettelheim erre a következő választ fogalmazza meg: „*Ha a gyermek valamilyen oknál fogva nem tudja a jövőjét optimistán elképzelni, fejlődése megreked. (...) Mihelyt el tudja képzelni az adott probléma szerencsés megoldását – vagyis fantáziát sző -, dübrohamai megszűnnek; hiszen ha reménykedni lehet a jövőben, a jelenlegi nehézség többé nem elhiselhetetlen.*”<sup>12</sup> Felnőttként nincs számomra szívszorítóbb érzés annál, ha egy gyermek nem reménykedik a jövőben.

<sup>9</sup> I.sz. 1381.

<sup>10</sup> I.sz. 1381.

<sup>11</sup> I.sz. 1381.

<sup>12</sup> BETTELHEIM, Bruno. 129.

Talán a kisfiúban kavargó kettős érzések hangsúlyozása miatt kanyarodnak el a pesszimista zárlatot sugalló értelmezések, ahol legtöbbször az apa mítoszának szétfoslásáról beszélnek. Mindazonáltal az élethez való viszonyulás kettőssége egy olyan tipikus mesei zárlatban is érzékelhető, mint „*a boldogan éltek, amíg meg nem haltak*” hiszen a boldogság mellett megjelenik az étellel tökéletes ellentétet képező halál eseménye. Ez a gyermek számára az abszolút szomorúság, amit önmagára nézve elképzelhetetlennek tart és a folytonos megerősítést a szüleitől várja, hogy ők sem fognak meghalni.

A szövegben ezt olvashatjuk: „*Ezek a gondolatok összekuszálódtak. Arca és füle égett. Szorongatta izgadt kezében a kulcsot. Boldog volt, zavart, nyugtalan és riadt.*”<sup>13</sup> Bettelheim a következő módon magyarázza a kettősség tapasztalatával járó érzelmi feszültséget: „*a gyermeket megzavarja, ha tudatosul benne, hogy egy időben ugyanazzal a dologgal kapcsolatban kétféle érzés élhet benne (...) e kettősség megértéséhez szüksége van belső folyamatainak valamelyes megismerésére, és ebben nagy segítséget nyújtanak neki azok a mesék, melyek természetük kettőségét illusztrálják.*”<sup>14</sup>

Csak néhány jellemző kettősségre hívnám fel a figyelmet. A hivatal egyszerre börtön és palota. Börtön az apa számára és palota a főnök számára, akiket komplementer személyiségekként értelmezhetünk. A legfontosabb kettősséget a kulcshoz kapcsolhatjuk, hiszen Pista kamrakulcsért indul, mely a gyermeki létforma legsajátosabb jegyét, az orális fixációt, a táplálkozási ösztön azonnali kielégítését hangsúlyozza, de ez a kulcs a személyiséget az önmaga számára megnyitó eszközzé lényegül át. A gyermek által megtett út is minőségileg két részre osztható. A hivatalba, apja asztaláig vezető utat kísérettel találja meg, míg a hivatalból, apja asztalától kivezető utat egyedül teszi meg. A narrátor jelzése, miszerint a kivezető úton eltévedt, erősítheti a tündérmesékben megjelenő sémát, miszerint a főhős lelkileg átalakul, más viselkedést keres a világába visszatérve. Ezt a mesei fordulatot a legszebben *Jancsi és Juliska* meséjében olvashatjuk vissza. A Grimm mese hőseinek az erdőben, befelé haladva semmiféle vízen nem kell átkelniük, a visszaút mégis a nagy vízen keresztül vezet. Ez a személyiség minőségi átalakulására utal (a keresztény kultúrában ezt a keresztelés aktusa jelképezi)<sup>15</sup>. A Kosztolányi szöveg befejezésében ezt olvashatjuk: „*Amint ment, ment azon a döngő átjárón, a sóhajok hídján, ajtókat nyitogatva és csukogatva, eltévedt.*”<sup>16</sup>, a megjelenő metonimikus kép mely a víz helyett a víz felett átvezető híd jelenlétét hangsúlyozza, segíthet nekünk abban, hogy tudatosítsuk a diákokban a hagyományos mesei struktúrák transzformálásának lehetőségeit.

Mindenképpen tudatosítani kell a diákokban a mesék pszichére gyakorolt

<sup>13</sup> I. sz. 1386.

<sup>14</sup> BETTELHEIM, Bruno. I.m. 93.

<sup>15</sup> Vö. BETTELHEIM, Bruno. I. m. 168.

<sup>16</sup> I. sz. 1386.

hatását ahhoz, hogy támogatni tudjuk mentális fejlődésüket gyermekkorból a felnőttkorba. Egyrészt, mert irányt mutatunk számukra, hogy felnőttként is bármikor szívesen és bizalommal olvassanak meséket, másrészt hogy a jövő felelős szülőiként alapvető fontosságúnak érezzék a mesék olvasását gyermekeik számára. Így biztosítva ezzel az olvasás kulturális hagyományának folyamatosságát.

Szülőként, tanárként hiszek abban, hogy ha a meseolvasás, mint szocializációs lépcső kimarad gyermekeink életéből nemcsak az irodalomból, a kultúrából, de magából az életből zárjuk ki őket.

*Bereczkiné Záluszkai Anna – Lázárné Obbágy Katalin*

## PEDAGÓGIAI PROJEKT A KORTÁRS MAGYAR GYERMEKIRODALMI MŰVEK OLVASÁSÁÉRT



A különböző művészeti ágak és a könyves folyamatok közötti komplexitás érvényesítése jegyében az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának Könyvtára olyan projektpedagógiai kutató- és műhelymunkát indított, amelyben „*az oktatás tartalmának, menetének, szervezési és módszerbeli megoldásainak, az alkalmazott eszközöknek, az elvárt eredményeknek, valamint ezek értékelési módjainak a meghatározásában – érdekeltségéből, saját nevelődéséből való illetékeségből adódóan – a tanulónak is döntő szava van.*” (M. Nádasi 2003). A kurzus kiírói egyetértettek abban, hogy a hallgatói olvasási kedv fellendítéséhez újító szándékú kompetenciafejlesztő módszerek alkalmazására van szükség. Az irodalommal összefüggő tényszerű ismeretek helyett olyan területek fejlesztésére összpontosítottak, mint a problémamegoldó gondolkodás, a komplex személyiségfejlesztés, a tudás gyakorlati felhasználhatósága. A könyvtárosok és irodalomtanárok rövid távra szóló célja az volt, hogy rejtetten irányított didaktikai eljárásokkal elmélyítsék az irodalom és az olvasás iránti érdeklődést, a távolabbra mutató céljuk pedig az, hogy a kisgyermekkel foglalkozó leendő szakemberek a projekt során megszerzett tapasztalataikat alkalmazzák tudják az óvodai és iskolai pedagógiai gyakorlatokon, s a majdani munkájuk során. A munka konkrét célkitűzéseihez tartozott a közelmúltban megjelent gyermekirodalmi művek – belső motivációra épülő – hatékonyabb megismerésének elősegítése, valamint az alkotók és a jelentősebb könyvkiadók bemutatása. A hallgatók legfontosabb feladata az volt, hogy olvasmányélményeiket és a személyes találkozással tapasztalatait megosztva multiplikátori szerepkörben terjesszék a nemrégiben megjelent művek olvasásának motivációs lehetőségeit.

A projektoktatás kritériumainak megfelelően a közel harminc fős csapat közös problémafelvetéssel és tervezéssel indította a munkát, így született meg a gyakorló tanítók és óvodapedagógusok kortárs gyermekirodalmi érdeklődésére és ismereteire vonatkozó kérdőíves felmérés ötlete. Az eredményekből kiderült, hogy a megkérdezettek többsége idegenkedik a mai szerzők legújabb műveitől, annak ellenére, hogy „*a könyvkiadók egy csoportja újító szándékkal, a friss, érdekes, mai és nem utolsósorban hazai alkotók által írt és illusztrált könyvek kiadásába kezdett, felfedezve azt a hiányt, amit most magas színvonalon igényelnek pótolni.*” (Sándor 2010)

A lehangoló eredmény láttán megtörtént a tanulságok összegzése, majd elkezdődtek a helyzet megváltoztatására irányuló csoportmegbeszélések. Az olvasóteremben megkülönböztetett helyre kerültek a kortárs gyermekirodalmi alkotások, s a hallgatók három-négy hetet kértek az olvasásra, tájékozódásra, a művekkel való ismerkedésre. Ebben a ráhangolódási szakaszban mindenki kiválasztotta a számára legkedvesebb szerzőt, majd a heti rendszerességű találkozókra megszülettek a huszonnyolc kortárs alkotó bemutatására, megismertetésére vonatkozó ötletek.

A projektfolyamat fontos fázisát képezte a *Kortárs Gyermekirodalmi Napokon* való megmérettetés a Petőfi Irodalmi Múzeumban. A hallgatók a Pagony Kiadó Friss tinta, Autós mesék köteteiből, valamint a Csodaceruza Kiadónál megjelent Aranyesityak című antológiából mondtak verseket, meséket a közel száz fős gyerekseregnek. A program három napja alatt interjút készítettek Lackfi Jánossal, Paulovkin Boglárkéval, Berg Judittal, Pompor Zoltánnal. Az Aranyvackor-díj és pályázat zsűrizett könyvillusztrációinak megtekintése mellett a Magyar Gyerekkönyvkiadók Egyesülete szakmai konferenciáján meghallgatták a pedagógusok, a könyvtárosok és a könyvkiadók kerekasztalának felszólalásait. Az anyaggyűjtésnek e rendhagyó formája olyan innovatív gondolkodási folyamatokat indított el bennük, melyek során megszülettek a projekt munkamenetének következő konkrét lépései.

A „*több mint könyvtár*” gondolat jegyében a projektvezetők változatos szervezeti formákat biztosítottak a hallgatók motiválására: író-olvasó találkozók keretében a kar vendégül látta Lackfi János József-Attila-díjas költőt, aki bemutatatta eddigi alkotói pályáját és felvázolta az irodalomtanítás napi gyakorlatában alkalmazható módszerek kiapadhatatlan kelléktárát. A diákok a művek interpretálása kapcsán az élményalapú irodalomközvetítéssel kapcsolatban önálló felismerésekhez jutottak. A frissen szerzett ötletek birtokában a tanítási-tanulási folyamatban jól alkalmazható innovatív játékeszközök készítésére is vállalkoztak: a kortárs írókhoz és művekhez kötődő – saját tervezésű dominó, memória, puzzle – a későbbi pedagógiai tevékenységük során majd jól szolgálhatja a versek, mesék befogadásának hangulati előkészítését.

A projektpedagógiai folyamat egyik legfontosabb szempontja a különböző művészeti területekkel való kapcsolatok előtérbe helyezése volt. A téma

többszínű megközelítésével, az interdiszciplináris vonatkozások preferálásával a hallgatók élményalapú befogadói folyamatok részeseivé váltak: megismerkedtek a kortárs magyar gyermekirodalmi szövegekkel, illusztrációkkal, megzenésített művekkel, a magyar gyermekkultúra képviselőinek nézeteivel. Az így megszerzett tudás és élményanyag birtokában kreatív alkotói folyamatok levezetésében vettek részt: olyan óvodai irodalmi foglalkozások tartására vállalkoztak, ahol a modern meséké és a vizuális neveléssel párosított játékos irodalmi élményeké volt a főszerep. Az így született gyermekrajzok az olvasótermeket és a könyvtár folyosóit díszítik.

Mára már megkerülhetetlenné vált a média, az elektronikus tömegkommunikáció szerepe az olvasóvá nevelési folyamatban, ezért a projekt féléves időtartama alatt nagy hangsúlyt kapott az információk internetes feldolgozása, cseréje. Ennek jegyében a tevékenységi körök pontos dokumentálására és az üzenetmegosztás hatékonyabbá tételére megszületett a facebook-os megjelenés és a hallgatói munka nyomán készült kortárs gyermekirodalmi honlap, a [www.konyvtarprojekt.hu](http://www.konyvtarprojekt.hu). Az írókról, költőkről, illusztrátorokról készült eredeti anyagok (felmérések, riportok, könyvismertetések, könyvajánlók, módszertani ötletek) nyersanyagként szolgálhatnak az irodalomközvetítésben érintett szakemberek és pedagógusjelöltek számára.

A féléves munka összefoglalását, az eredmények prezentálását összeszedett, dinamikus, hatékony összjáték előzte meg. Az „*Itt az idő! Légy a kortársunk!*” című projektbemutatót jelmezés élő reklám, „*Vár a könyvtár!*” fal építése, a kutatott alkotókról szerzett személyes élmények lenyomatait hirdető poszterkiállítás, műsorszerkesztés, idézeteket tartalmazó „irodalmi pihepuha” készítés tette még vonzóbbá. A csoporttársak és tanárok előtti megmérettetés sikeréhez hozzájárult a *Fordulópont* és a *Csodaceruza* című folyóiratok főszerkesztőinek felszólalása és az Aranyvackor-díjas – ez idáig csak kéziratban létező – irodalmi szemelvények előadása.

A gyakorlatban megvalósuló individualizált, páros és kiscsoportos foglalkoztatás nyomán a projektfolyamat egésze alatt hatékonyan működött a differenciált fejlesztés és a tehetséggondozás, melynek eredményeként a közeljövőben szakdolgozatok születnek majd Berg Judit írói világáról, Lackfi János költészetéről, *Lázár Ervin* modern meséiről, *Reich Károly* és több kortárs illusztrátor életművéről, valamint a *Csodaceruza* gyermekfolyóirat irodalmi törekvéseiről. A csoport egyik tagja hamarosan befejezi megzenésített versekre épülő első gyermeklemezét.

A projekt mérlege pozitív: élményszerű munka és közös alkotás – erről tanúskodnak a diákok önértékelései és a csoportos értékelés összesítései. Az írásos beszámolók kiemelik a könyvtárat, mint hangsúlyos informális tanulási lehetőségeket nyújtó- és közösségteremtő teret.

A kreatív alkotómunka a projektbemutató után sem szakadt meg. A zárása óta a hallgatók aktív szervezőként részt vettek a budapesti Millenáris park-



ban szervezett 7. *Gyermekirodalmi Fesztiválon*, ahol Lackfi János költő rögtönzött kreatív írás kurzusán kollektív versíró folyamat részesei lehettek. A közös kortárs mű *Rotációs kapa* címmel felkerült a projektesek honlapjára. A feladat arra inspirálta a hallgatókat, hogy gondolkodva alkossanak, a versalkotás kapcsán megoldásokat keressenek a felmerülő nehézségekre, és végül megítéljék saját teljesítményüket. „*A megértés és a tanulás személyes természetének hangsúlyozása, valamint a gondolkodásra való ösztönzés megerősíti a saját tanulás-megértés iránti felelősséget és tudatosságot is*” (Pethőné Nagy 2005).

A projektfolyamat eredményességét meghatározta a projektvezetők és a hallgatók egyenrangú partneri viszonya, az önálló hallgatói döntés és felelősség lehetősége, az oldott és ösztönző hangulatú csoporttalálkozók légköre, a gyakorlatban megnyilatkozó hallgatói fogékonyság, sokszínűség. A projektpedagógia tanítási-tanulási módszerei és a valódi kihívások arra ösztönözték a pedagógusjelölteket, hogy kibontakoztassák az irodalom iránti fogékonyságukat, kreatív alkotói kedvüket.

#### *Felhasznált irodalom*

M. NÁDASI Mária: *Projektoktatás*. Bp., Gondolat Kiadói Kör, 2003. 24. p.

PETHŐNÉ NAGY Csilla: *Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás*. Bp., Korona Kiadó, 2005. 58. p.

SÁNDOR Csilla Mária: Magyar Gyermekkönyv Intézet. = *Fordulópont*, 2010. 3. sz. 47. p.

*Sz. Tóth Gyula*

## ÍGY „ÍRVASUNK MI”, AVAGY AZ OLVASÁS NEHÉZSÉGEI ÉS ÖRÖMEI

---



*Fűzfá Balázsnak ajánlom  
a Szombatbelyi Olvasás-konferencia apropóján,  
Zsolnai Józsefre emlékezve*

### *Bevezetés*

Hívószavak: kisiskoláskor – (francia-magyar) iskolaváltás – olvasástanulás – élmény – olvasástanítás – irodalom – Élmény (?).

Jelen dolgozat egy tágabb, követő nyelvpedagógiai (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, tantárgy-tanesszköz-követelményrendszer, tanításmethodikák) vizsgálat szűkebb témája: az olvasás/tanulás-tanítás kisiskoláskorban, tekintettel a francia első, illetve a magyar második osztályra.

A tapasztalatok alapja a Zsolnai-programban eltöltött sokéves pedagógiai kutató-fejlesztő munka, a Nyelvi-Irodalmi-Kommunikáció (NyIK) tantárgyi rendszerhez illeszkedő francia nyelvtanítási program kidolgozása.

Módszer: megfigyelés és iskolai dokumentumok tanulmányozása. A megfigyelések követik a tevékenységek (olvasás, írás) alakulását, gyerekek általi mintakövetését, a motiváció és a minta utáni (meg)ismerkedés kapcsolatát, érintve az ebben rejlő tanítási lehetőségeket, utalva azok fontosságára. Jelzik a francia, illetve a magyar iskolai tanítás néhány illeszkedési és eltérési pontjait, az iskolaváltással beálló problémákat. Így talán rávillanhatunk az (olvasás)tanítás-tanulás rejtett buktatóira, melyek esetlegessé, netán kétségesé teszik, tehetik az irodalom felé fordulást. Pedig esetünk is jelzi: a

kisiskolásoknál is (már, még?) élmény a szöveggel, az irodalommal való találkozás.

A téma bemutatása, az esetek fordulataival hasznos lehet, mivel az EU-tagországi státuszból következően egyre nagyobb a magyar családok uniós mobilitása, a gyermekek iskoláztatása, tanulása újfajta problémákat állít a Tanuló, a Szülő és megkerülhetetlenül: a magyar iskolai tanítás, a Pedagógus számára.

### *Előzmények a téma alapvető hátteréhez*

A főtétel felé haladva szükségesnek ítélnék megemlíteni a témával kapcsolatos néhány személyes-szakmai esetet, úgyis fogalmazhatnánk: néhány példa egy kezdő tanár olvasástanítási kalandjaiból. A téma fonalán problémák, kérdések, válaszok szerint haladunk. Első eset az egyetemi szakdolgozat kiválasztása: Szeged, JATE Bölcsészettudományi Kar, 1972. Orosz-francia szakos hallgatóként kisiskoláskori témát választok, az „egész napos iskolai atmoszférát” vizsgálom. (A téma máig visszatérően aktuális.) Pedagógiai diákkörös vagyok, mégis feltűnést kelt: egy középiskolai tanárnak készülő hallgatónak mi köze a kisiskoláskorhoz? Itt problémaként megjelenik a *szakosság, a tantárgyakban gondolkodó (és működő) képzés és tanítás*. Ennek szorítását érezhette a végzős hallgató, másrészt fejlődéslelektani kérdések izgatták: a tizennégy-tizennyolc évesekkel való boldoguláshoz hasznos a megelőző évek korosztályi problémáinak ismerete. Merthogy a végzett bölcsész komolyan veszi az oklevelén virító passzust: az orosz és a francia nyelv és „irodalom tanára”. És itt a második eset: a Garay János Gimnáziumban (Szekszárd) a nyelvtanítás óraszama heti kettő, nagy osztálylétszám, csoportbontás nincs. (Mindez az országos szabályozás szerint történik.) Ez a nyelv tanítására is sovány kondíció, ám a francia irodalom fiatal tanára „kultúraszakkört” akar indítani. Szándék: a tanulók bevonása a francia civilizációs értékek megismerésébe, ám tudható, a magyar nyelvű elemzés-feldolgozás – alapvetően – olvasás- és írásképesseget igényel. Hogy lesz ebből irodalom? A szakköri tagok „verbuválásakor” némi ódzkodás volt tapasztalható. Mi volt ennek az oka? Rá kellett jönni, hogy 1. a diákok egy része gyengébb tanulónak tartja magát, 2. a gyengébb jegyek mögött olvasási problémák vannak, 3. a tanulók elfogadják státuszukat, 4. ezek a tanulók szeretnek olvasni, a saját tempójukban, kedvükre – az iskola nem ér rá „elidőzni”, 5. a gyengébb olvasási képesség kihat más tantárgyak tanulására is. Hogy lesz az irodalom élmény? Lett, és sikerült megtalálni a szervezeti kereteket is. (Megjegyzés: A szakköri munka feldolgozása más publikációkban már megjelent.)

Harmadik eset: találkozás *Zsolnai József*fel a Szekszárdi Tanítóképző Főis-

kolán, 1978-ban. A kiosztott bőséges kutatási feladatok között személyes tervem: francia nyelvi tanítási program kidolgozása kisiskolások számára, felmenő rendszerben. Zsolnai József elfogadja, javaslata: tessék megtanulni a NyIK-tananyagot és metodikát a biztonságos *integráció* megteremtéséhez! Ehhez jött még később a francia iskola olvasástanítási metodikájának megismerése. Így még erősebb lett az integráció a beszédhallás-olvasás-írás tevékenységekben. És máris a *pedagógiai technológiánál* tartottunk: létrejött a tevékenységek folyamatrendszere, a *taxonomizáció* és a részletes, pontos *algoritmizálás*. Például: nem „Olvasunk”, hanem „Je lis”, „Olvasok”, még előbb: „(Én) tanulok olvasni” – „J'apprends à lire”. Megtörténik a tanuló beavatása, a *szakmai kommunikáció*, melynek nyomán folyik a tudatos tanulás, illetve a tanulás tudatosítása, illetve a tanulás tudatosításának megkezdése. Emlékeztetőül: a NyIK első osztályos tananyagrendszerében, az *Olvasás-önművelés* alatt, „Az olvasás megtanítása” mellett van olyan tevékenység, mint: „Az olvasás tempójának és pontosságának fokozása” és „Az olvasás gyakoroltatása szövegeken”. (Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs Nevelési Kísérlet, II. kötet, OOK, Veszprém, 1982.) (Megjegyzés: 1. összeállt a 12 évfolyamos a program a „francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez”, munkafüzetekkel, pedagógiai útmutatókkal. 2. A program iskolai tanítását, a háttérismereteket szócikkekben ismertettük.)

### *Főtételel*

Hősünk, nevezzük *Dóra Ferenc*nek, hétéves magyar kisiskolás. Első iskolai évét Franciaországban kezdte meg, Strasbourgban járta ki az első osztályt. Erről annak rendje-módja szerint bizonyítványt kapott. (A francia bizonyítvány részletes, teljesítményt leíró, követi a tanulói képességeket, kellően differenciált. Nagyban hasonlít a Zsolnai-programban használt „Képes vagyok rá” dokumentumhoz, amely a bizonyítvány mellé társult, s amely a tanulók és a szülők közös beszélgetésének izgalmas tárgya volt. (A hasonló formát, eljárást ma már Magyarországon is alkalmazzák, elterjedt, de az olykor nem elmélyült analízis felszínes megállapításokat szül.) A bizonyítványról készült hiteles fordítás, illetve annak elfogadása nyomán a kisfiú magyar iskolában kezdhette meg a második osztályt. (Megjegyzendő: a tanuló októberi születésű, a francia beiskoláztatás a születési év szerint történik.) A külföldre történő kiutazás előtt Ferenc nem tudott franciául, az itthon tanult szóképek alapján bizonyos mennyiségű *szót* és *mondatot* olvasott. Iskolai tanulmányait megfelelően abszolválta, noha bizonyára nem rendelkezett francia nyelvi akusztikai és fonémikus bázissal, francia nyelven való *spontán társalgásba* nem bocsátkozott, francia nyelvű *szöveget* aligha olvashatott. (Mindez külön nyelvepe-

dagógiai, pszicho- és szociolingvisztikai feldolgozást érdemel.) Otthon a családban – a munkából kötelezően adódó, célirányosan működő francia nyelviség után – a magyar nyelvet használták. Eközben a szülők gyakoroltatták a magyar betűvel való „bánásmódot” – kis mértékben tehették, ez inkább az olvasásra irányult (szövegre aligha), írásban a betűk megismerésére, szavakra, mondatokra korlátozódva. (A francia tananyag- és a követelményrendszer, illetve annak a magyar megfelelőjével való összehasonlítás témánkat illetően itt nem fontos.)

A továbbiakban, a helyzet és állapot folyamatos leírására (nyomon követés) a jegyzetformát választom.

*Éledő betűvágy (2010. november 22.)*

Feri kilóra méri a sorokat. Belelendült az olvasásba, sorra veszik neki a könyveket, most éppen a „Rosszcsont Peti”-sorozatot „falja”. Számolja a könyvkollektiót, számolja az elolvasott oldalakat, azt is beméri, hány oldal van még hátra. Olvasás, számolás együtt, amolyan tantárgyközi integráció. Sorolja a címeket, tetszik neki, hogy én nem olvastam a könyveket, lelkes. Most éppen a *Rosszcsont Peti vakarja a fejét* című darabnál tart. Próbálok meggyőződni, hogy tényleg olvas, vagy csak lapoz, a teljesítmény vonzásában. Hányadik oldalon fordul be Petit a sarkon? – kérdezem. Milyen sarkon? – akad fenn a tekintete. Nincs is benne sarok – mondja határozottan. Utána-nézünk, igaza van. A vaklövet nem ért célba. Jó ez a könyv, de olyat is lehetne írni, hogy *Rosszcsont Feri kalandjai*, vetem közbe. Pillanatnyi szünet, az ön-életrajzi vonatkozást nem vállalja, helyette kész a terve: *Rosszcsont Miklós vakarja a fejét*. Hát persze, az öccsét hajlandó megénekelni. És rákezdi a történetet: az imént olvasottakat Miklós és környezetére vonatkoztatja. Ez szóbeli szövegalkotás, megdicsérjük. Üres papírt kér, írni akar. Nyomtatott nagybetűkkel rója a sorokat, egyik lapot a másik után tölti meg. Kész, mondja, és kéri, olvassuk el. De hangosan, teszi hozzá. A hangsúlyozott (értő) felolvasásom elégedettséggel tölti el, mi jót derülünk a történeten. (Az érintett, Miklós fel sem fogja, hogy irodalmi hős lett, egykedvűen tologatja kis autóit. Ej, ej.) A szerző a szövegben a megfelelő helyeken bevitt változtatásokkal újat hoz létre: átalakítást, helyettesítést végez (nyelvtani műveletek és kommunikációs tényezők cseréje), itt működésbe lépett a generálódás (a később tanulandó generatív grammatika jegyében), akárhogy is nézzük. Aztán belejön, hazaérve apját kéri, hogy az is olvassa fel hangosan a művet. Siker. Erre elkapja a hév, újabb történetbe kezd. Már nemcsak az olvasás szenvedélye lobog, már az írás is mozgatja.

Persze a finnyás felnőttek megjegyzik, hogy a helyesírással még baj van, és miért nem kis betűkkel ír, és miért nem köti a betűket. Meggannyi „miért

nem”. De most „igen” van, itt alkotással állunk szemben. A mennyiség dominál, hajtóerő lett. Óriási haladás ez Ferinél, hiszen szeptemberben azt kellett megállapítani, hogy tart a magyar betűktől: szó-, mondat szinten elboldogul, de a szövegektől tart. Azon egyszerű oknál fogva, hogy a francia első osztályban nem magyar jelekhez volt szokva, nem magyar betűkön trenírozott. Most a kíváncsiság, meg a teljesítés hajtja, lendületben van, a mennyiség van túlsúlyban. Az iskolai olvasás és írás gyakorlatok majd meghozzák a minőséget. Idővel. De hát erre való az iskola! A képességek fejlődése már csak ilyen, ciklikus, spirális, de nem egyenes vonalú és nem lépcsőzetes.

Nosza, használjuk ki a „van”-t: a kedvet, a produktumot. Borítót rittyentek a mű elé, feltüntetve az adatokat, ahogy kell, még kiadót is megnevezünk: „nagyapa”, de láthatólag a fiút az alkotó neve dobja fel, azaz „írta: Dóra Ferenc”. Összetűzzük a lapokat, a „kötetet” nejlon dossziéba tesszük. Megjegyezzük, a dátumot is, a munkát is. A lehetséges újabb történet: *Rosszcsont Feri mesét ír.*

#### *Írvasunk (2010. december 11.)*

A két és fél éves Miklós egyedül van nálunk. Elfoglalja azt a helyet a kis asztalnál, ahol bátyja, Feri szokott ülni, írogatni, rajzolgatni. Komótosan elhelyezkedik, mi várakozóan figyeljük, ő ránk néz, és határozottan azt mondja: „írvasunk”. Így foglal egybe két ránk váró teendőt, és filctollat ragad, és ákombákomokat teker a papírra. Írást kanyarít, csak győzzük olvasni. Így írunk és olvasunk mi. Írvasgatunk.

#### *Megjegyzések 2011-ben*

1. *És az iskola?* Az iskola tehát jogi-adminisztrációs kötelességének megfelelően felvette a tanulót. A tanítónő nem kérte (nem javasolta) a francia bizonyítvány megbeszélését a szülőkkel, nem kérte be a tanuló első osztályos munkafüzetét. (Elmaradt a röntgenkép tanulmányozása.)

2. *Tanórai munka* már a 2. félévben. A tankönyvi feladat ezt kérdi: „Milyen utcában laksz?” Írd be. Feri válasza: „rövid”. Tanítónő ráírja: „Fejlesztésre szorul”. Ez üzenet a szülőknek.

3. *Szülői értekezlet:* A szülők készségesen jegyzetelik az iskola elvárásait, pénzügyi gondjait. De: „Milyen az iskola (olvasás)tanítása?” És hogyan fejlessze a szülő gyermeke olvasástanulását? Ha erről eddig nem volt konzultáció, akkor „mi a téma?” Miben (nem)értenek egyet? Az értelmezés oktatási-szakmai konferenciák dolga (is), ám a megoldás lehetősége mint pedagógiai-szakmai kötelesség (tudáskompetencia), a terepen dől el.

*Szöveglátás (2011. január 30.)*

Újságot olvasás közben Feri rámutat a tömött lapra, és azt kérdi: „Nagyapa, ezt Te mind elolvasod?” Hangjából inkább kételkedés, mint csodálkozás érződik. Igen, és a számítógéphez hívom, arra kapható. Két, a francianyelv-honlapon megjelent írásomat keresem elő, kérem, olvassa el a címet és a szerző nevét. Megteszi, nem lepődik meg, hallott róla, hogy írok, könyvem, futó pillanatra, már volt kezében. Kis hallgatás után megszólal: „Azért írsz, mert *siker*s akarsz lenni?” A fogalomhasználat meglep, eddig még semmilyen összefüggésben nem került elő nála, köztünk.

*Zárásul*

Ami inkább folytatás a javából, mert a tanuló, Tanulónk ismerkedése a világgal még nagyon az elején tart. Lehet, Feri már újabb „könyvön” töri a fejét. De ki lesz a következő *Rosszcsont*...? Így írvasnak ők. De hogy írvasunk mi? Mert a sorozat persze folytatódik, az élet megy tovább. A konferencia fő kérdése, mint alaptétel: „Az olvasás össztantárgyi feladat”, akkor nyerhet teret, akkor „kaphat lábra” az iskolában, ha elterjed és tudatosul, amit a Kodály Zeneiskola (Debrecen) online felhívása hirdet: **„Az olvasásfejlesztés tehát a tantestület egészének felelőssége!”** (Így, vastagon, akár még aláhúzással is nyomatékositva. A legutolsó szónak külön örülök.) Hogy a „remény pedagógiájából” valóság legyen. Az élmény bennünk van.

Bobusné Koncz Judit

## SZÖVEGÉRTŐ OLVASÁSI VERSENY



Azt fogom bemutatni, miként felel meg az olvasás tantárgyközi jellegének a váchartyáni Apáczai Csere János Általános Iskolában az idei tanévben immár hatodik alkalommal megrendezett szövegértő olvasásverseny.

Mielőtt részletesen ismertetném a rendezvény ötletét, a lebonyolítás módját, a szövegválasztás motivációit, valamint az eddigi tapasztalatokat, kérem, kövessenek Váchartyánba, tekintsék meg e Pest megyei település látnivalóit!

Az 1800 lelkes község a legszebb magyar barokk várostól, Váctól mindössze 9 km távolságban található. Környékét a Gödöllői-dombság festői lankái teszik vonzóvá. Honfoglalás kori település, neve a „horka”=békebíró méltóságnévből származik.

Kevéssé ismert irodalomtörténeti emlékekkel is büszkélkedhetünk: a jelenleg lehangoló látványt nyújtó *Rudnay-kastélyba* ellátogatott *Madách Imre*, és *Az ember tragédiája* című művéből részleteket olvasott föl. Állítólag mély érzelmi szálak szövődtek a szerző és az őt irodalmi szalonjában fogadó *Veres Szilárda* között. *Mikszáth Kálmán* is vendége volt az említett kastélynak. A község másik figyelemre méltó műemléke a *Gosztonyi-kastély*. Felújított épületében jelenleg óvoda működik.

Ha ellátogatnak hozzánk, ne feledjék megtekinteni két templomunkat! A római katolikus templom alapjai *Szent István* korára tehetőek, míg a református templomunkban nemrég újították fel az ország legrégibb orgonáját.

Az utazó szíves figyelmébe ajánlom a Madách Imre Művelődési Ház helytörténeti fotókiállítását is, amely betekintést nyújt a hajdani és a mai váchartyániak dolgos hétköznapijaiba, szép ünnepeibe.



Végül, Vác felé haladva, megpillanthatják a falu legnagyobb épületét, az általános iskolát, amely 2007-től *Apáczai Csere János* nevét viseli, az Apáczai Tankönyvkiadó bázisiskolájaként. A nemrég szépen felújított épület előtt a neves pedagógus mellszobra áll.

Az iskolának jelenleg 117 tanulója és 13 pedagógusa van. Megküzdünk mi is a kisiskolák minden gondjával, de örülünk is a kisebb létszám adta előnyöknek, az abból adódó sikereknek.

Különösen büszke vagyok arra, hogy az én tanítványaim képviselhették Pest megyét az anyanyelvi versenyek országos döntőjében, 2006-ban és 2010-ben.

Minden híresztelés ellenére, Váchartyánba is érkeztek a PISA felmérés eredményei, és ezeken mi is gondolkodóba estünk.

Kinek a feladata a szövegértés tanítása? A magyartanároké?! Minden szaktanáré? E kérdésről volt néhány vitánk a tantestületben.

A korosztályomba tartozók bizonyára emlékeznek, tanultunk mi a főiskolán műértelmezést, műelemzést, de szövegértési technikák tanításával, és tanulásmódszertannal nem találkoztunk.

Egykori igazgatóm ajánlására részt vettem az ELTE Tanítóképző Főiskolai Kar akkreditált „*Szövegértés és beszédfejlesztés*” című továbbképzésén, és volt szerencsém *Oroszlány Péter* „*A tanulás tanítása*” című kurzusát is meghallgatni. Máig hálás vagyok főiskolai tanárainak, *Adamikné Jászó Annának*, *Fercsik Erzsébetnek*, *dr. Gósy Máriának*, mert átformálták az olvasástanításról, a magyartanításról addig bennem élt képet. Új szemlélettel, új lehetőségek széles skálájával ajándékoztak meg.

Először azért készítettem feladatlapokat különböző típusú szövegekhez, mert a tanfolyamokon ezt tűzték ki célul a tanáraink, én pedig diákként mindig lelkiismeretesen elkészítettem a házi feladatokat. Később, amikor már a saját iskolámban mértem fel a szövegértés terén a gyermekek teljesítményét, olyan feladatlapokat állítottam össze, amelyek felzárkóztatásra és tehetséggondozásra egyaránt alkalmasak voltak. Egyre jobban élveztem ezt a munkát, sőt a gyerekeken is azt vettem észre, hogy tetszik nekik a sok-sok érdekes szöveg és változatos feladat.

*Mi lenne, ha versenyt szerveznénk?*

Az első sikerek után felmerült bennem: mi lenne, ha versenyt szerveznénk? Ha meghívnánk a térség iskoláit? Ők vajon hogy állnak ez ügyben?

Egy versenykihívás, jó motiváció, tanárnak, tanítványnak egyaránt. Feladatlapot összeállítani – igazi rejtvényfejtés. A feladatlapot megoldani – igazi versenyhelyzet.

Igazgatóm örömmel fogadta az ötletemet és minden szakmai és emberi segítséget megadott ahhoz, hogy minél szélesebb körben ismertté váljon, és sikeresen megvalósulhasson iskolánk szövegértés olvasásversenye, amely Pest megyében egyedülálló kezdeményezésnek számított.

Versenypelátásunkat elküldtük a környék összes iskolájába: Rádra, Vác-rátótra, Vácdukára, Kosdra, Pencre, Kisémedibe, Püspökszilágra, Órboty-tyánba és Vácra. Elképzelhető, mennyire izgultunk az első versenyünk előtt! De nagy örömünkre a kollégák szívesen készítették fel, és hozták el hozzánk a tanítványait.

Minden évben 85–90 versenyző írja meg nálunk a dolgozatát. Ha nem számítjuk az iskolai elődöntőket, akkor eddig több mint 500 diák versenyzett szövegértésből. Ez már önmagában is eredmény és siker.

Lassan a szenvedélyemmé vált ez a feladat: sokszor a saját szórakoztatá-somra is találtam ki új meg=új feladatsorokat, kutattam olyan szövegek után, amelyek lehetőségeket nyújtanak a különböző technikák tanítására, gyakorlá-sára, alkalmazására. Az éppen aktuális tanulócsopórtommal kipróbáltam a feladatsorokat, és a gyerekek visszajelzései alapján korrigáltam azokat.

### *Melyek voltak a szövegválasztás szempontjai?*

Az volt a célom, hogy a szövegek

- a mai gyerekeket foglalkoztató problémákat tükrözzék,
- olyan témákat dolgozzanak föl, amelyek a mai fiatalok érdeklődésére számot tartanak,
- legyen a szövegfeldolgozás az ismeretterjesztés eszköze,
- a szövegtípusok segítségével tanítványaink egyre többet ismerjenek meg és vegyenek birtokukba a környező világból, a valóságból,
- legyen a szöveg a kompetenciák fejlesztésének eszköze.

A fentiek alapján a hagyományosnak/közérthetőnek nevezett szövegek mellett a következő típusú szövegeket választottam ki feldolgozásra:

- szórólapokat,
- plakátokat,
- kiállítási kalauzokat,
- múzeumi/színházi ismertetőket,
- térképeket.

A szövegek gondos tanulmányozásával a gyerekek képzeletben eljuthat-nak olyan múzeumokba, amelyek a földrajzi távolságok és a mai kirándulá-sok árai miatt belátható időn belül elérhetetlenek számukra, pedig az említett emlékhelyek felbecsülhetetlen részei a mai magyar kultúrának.

A szövegek segítségével eljutottunk a széphalmi Magyar Nyelv Múzeumba, a balassagyarmati Palóc Múzeumba, megismertük a Petőfi Irodalmi Múzeum számos kiállítását, és megtekintettük irodalmi emlékhelyeink egész sorát pl. Csesztvét, Mohorát, Horpácsot stb.

Ennek a „játéknak” fontos gyakorlati haszna is volt. Előzetesen ugyanis felkerestem az említett helységek múzeumigazgatóit, akik kérésre örömmel és lelkesen támogatták rendezvényünket könyvsomagokkal, kiállítási szórólapokkal, kisebb ajándéktárgyakkal. (Ily módon sikerült hozzájárulni a versenyek anyagi hátteréhez.)

### *A verseny lebonyolításáról*

Iskolánként és évfolyamonként két-két tanulót várunk, azokat, akik a leg-eredményesebben szerepeltek az iskolai fordulón. Versenyünkön a második évfolyamtól kezdődően vehetnek részt a gyerekek.

Két szöveget kapnak, melyeket 60 perc alatt kell feldolgozniuk. Egy szép-irodalmi és egy ismeretterjesztő/dokumentum jellegű szöveggel találkoznak. A feladatlapokat tetszőleges sorrendben lehet megoldani. Amennyiben azonos pontszámot érnek el a tanulók, a helyezés megállapításánál figyelembe vesszük a helyesírási hibák súlyát és számát, valamint a külalakot.

A dolgozatok javítására 14 nap áll rendelkezésünkre, ennek elteltével az eredményt az interneten és nyomtatott formában is nyilvánosságra kell hoznunk. A szaktanárok számára betekintési lehetőséget biztosítunk, megküldjük nekik a javítókulcsot, valamint a javított dolgozatok fénymásolatát. Minden résztvevő iskola számára részletes értékelést küldünk, amelyben összegezzük tapasztalatainkat.

A legutóbbi verseny eredményei alapján elmondhatjuk, hogy ebben a térségben javult tanulóink „adatoló” képessége, pontosabbak lettek a szómagyarázatok, de az összehasonlítás és a következtetések levonása terén még sok a tennivaló. Tapasztalatom szerint az ismeretterjesztő szövegek feldolgozása megy könnyebben a gyerekeknek, a szépirodalmi/leíró jellegű szövegek értése nehezebb. Valószínűleg azért, mert a mi gyermekeink kevés szépirodalmat (verset alig) olvasnak.

### *A témaválasztásról*

Minden esztendőben az adott nemzeti emlékévhöz igazodunk. Így 2010-ben Mikszáth és a nevéhez fűződő irodalmi emlékhelyek, gasztronómiai érdekességek, néprajzi múzeumok adták a témát. 2009-ben Kazinczy Ferencre és a nyelvújításra emlékeztünk.

Nem árulok el nagy titkot, hogy 2011-ben Liszt Ferenc életművével és az emlékévéhez kapcsolódó rendezvényekkel foglalkozunk majd.

Mondhatják, hogy csak humán vonalat képvisel a verseny, de ez csupán az utóbbi két évre jellemző. Ezt megelőzően ugyanis témánk volt: a hőlégballoonozás, az íjászat, a veszélyeztetett állatfajok, a vulkánok pusztításai, a gyógyteák haszna, a kihalófélben levő mesterségek, a tutti-frutti puding készítése, a farsang története, a palócleves receptje. Kedvére csemegézhetett hát a technika, a testnevelés, és a természetismeret tanára is.

\*

Kérésre örömmel adok kipróbálásra az érdeklődőknek feladatlapokat, azzal a feltétellel, hogy építő jellegű kritikájukat, észrevételeiket megírják nekem.

### *Hogyan tovább?*

Természetesen, a fejlődés, fejlesztés lehetőségeiről is gondolkodom. A következő évtől új feladattípus lenne a hallott szöveg értése, hiszen a beszédértés is a szövegértés része.

Ehhez stúdió minőségű hanganyagra van szükség, ebben az ügyben már megkezdődtek a tárgyalásaim.

Elképzelésem szerint egy kb. másfél perces szöveghez kapcsolódnának a feladatok, amelyeket azonnali kérdés–válasz formájában kellene megoldaniuk az írásbeli forduló alapján az első három legjobb eredményt elért diáknak. Szeretném új műfajjal is gazdagítani a szövegek palettáját. Tervezem, hogy az elektronikus sajtó életkornak megfelelő cikkeiből is válogatnék.

Remélem, a nyári szünet elég időt és szellemi frissességet biztosít majd a szép kihíváshoz.

*Kőrös Kata*

## SZÖVEGÉRTÉS LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE: EGY RENDHAGYÓ FELADATGYŰJTEMÉNY BEMUTATÁSA



Napjainkra evidencia, hogy az értő olvasás nélkülözhetetlen a tanulás folyamatában, továbbá, hogy az információk megszerzése, befogadása és feldolgozása a társadalmi boldogulás sikertényezőjévé vált.

Az utóbbi években a szövegértés és az olvasás a tudomány középpontjába került, aminek oka nemcsak a nemzetközi olvasásvizsgálatok eredményeiben keresendő, hanem abban is, hogy a tudomány mai állása szerint bizonyított, hogy a mentális folyamatok fejlődése szorosan összefügg e képességekkel. A szövegértés tanítása tehát nem egyszerűen technika és módszer elsajátíttatása, hanem folyamatos rendszerépítés, amely során a gondolkodás műveletei és a kognitív sémák egyaránt fejleszthetők.

Szövegek között élünk és dolgozunk, tankönyveket használunk és használtatunk a diákokkal, forrásszövegeket dolgozunk fel, műveket elemzünk vagy egyszerűen szöveges feladatokat oldunk meg. Ráadásul az iskolai tanulmányok befejezésével mindez nem zárul le. A hétköznapi életben ugyanúgy tanulási folyamatokon megyünk keresztül, amelyek nagyrészt szintén szövegek, olvasási folyamatok köré szerveződnek. Ha vásárolunk egy készüléket, mobiltelefont, konyhai robotgépet, a használati utasítást meg kell értenünk, és az elsajátított ismereteket alkalmazzunk kell. Az utazás, közlekedés során menetrendek, táblák alapján tájékozódunk. Az események egy részéről szórólapok, plakátok értesítenek, de szöveget kell megértenünk akkor is, ha szerződést kötünk vagy hivatalos ügyeket intéznünk. A szövegek feldolgozása során logikai műveleteket hajtunk végre, következtetéseket vonunk le, amelyeket hasznosítunk más szövegek feldolgozásánál. A példák sora tetsző-

legesen folytatható, a mindennapokban bevásárló listát írunk, üdvözlőkártyát szerkesztünk. Szövegekkel mindenképpen találkozunk, és a szöveg és az olvasás sajátosságaiból fakadóan minden találkozás a tanulási folyamat részévé válik.

Ezt a tanulási folyamatot kívánjuk segíteni, támogatni azzal a feladatgyűjteménnyel, amelyet rendhagyónak is nevezhetünk, elsősorban azért, mert olyan szövegek és szövegtípusok feldolgozására koncentrál, amelyekkel a hétköznapi élet során is kapcsolatba kerülünk, – másodsorban pedig azért, mert a szövegértést mint folyamatot értelmezi, és fejlesztését a magyar tankönyvpiacon jelen lévő könyvekkel ellentétben, a legkisebb szövegegységektől kezdi.

A *Szövegértés lépésről lépésre* című feladatgyűjtemény 2011-ben jelent meg a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában. Megírása egy hat fős szerzői gárda munkájának eredménye. A csapat (*Bacsó Márta, Balázs Nikolett, Kőrös Kata, Madocsai Kinga, Mohácsi Eszter, Sáfrán Réka*) az ELTE Bölcsészettudományi Karán *Raátz Judit* alkotószerkesztői vezénylete alatt látott munkához egy szakmódszertani szeminárium keretében. Egyéves kutatómunka előzte meg a kötet létrejöttét, amely során megismertük a szövegértés elméleti hátterét, legújabb kutatási eredményeit, és ennek fényében kezdtünk a feladatok megírásához.

Közel száz feladatsor készült, amelyeket próbacsoportokon, gyakorlótanítások során teszteltünk, majd közösen javítottunk, csiszoltunk a végső formára. A feladatsorok összeállítása előtt meghatároztuk céljainkat: kinek, hová, milyen felhasználásra és milyen szándékkal készítjük őket. Célcsoportként elsősorban a felső tagozatosokat, és a középiskolásokat jelöltük ki. A színes, a korosztály érdeklődését figyelembe vevő szövegek tartalmi kapcsolódást is mutatnak egymással, de igyekeztünk szélesebb közönség számára is hasznos témákat összegyűjteni.

A kötet tanórai alkalmazása mellett szól, hogy a különböző szaktárgyi tankönyvi szövegek sajátos szövegformáinak és típusainak figyelembevételével állítottuk össze, és a változatos, motiváló tematika pedig a tanórán kívüli felhasználásra is lehetőség ad.

A pedagógusok munkáját és az otthoni felhasználást egyaránt segíti a feladatsorok itemekre bontható szerkezete, továbbá a feladatsorok közötti tematikus összefüggéseket, nehézségi szintbeli eltéréseket és szövegtípusokat feltérképező táblázat a kötet elején. A megoldó kulcs pedig értékelési szempontokat kínál az eredmények feldolgozásához.

Célunk a feladatgyűjteménnyel egyértelmű: kompetenciafejlesztés, a metakognitív készségek fejlesztése és hozzáférés biztosítása a használható tudáshoz a szövegértésről, és az értő olvasáson, szövegfeldolgozáson keresztül az önképzés más formáihoz. A szövegek kiválasztásához a PISA 2009 szöveg-típológiai felosztását vettük alapul (*ld. 1. ábra*).

SZÖVEGTÍPUS	NYOMTATOTT		ELEKTRONIKUS	
	FOLYAMATOS	NEM FOLYAMATOS	FOLYAMATOS	NEM FOLYAMATOS
leíró	útleírások, tárgyleírások	családfa, katalógus	blog	menetrend
elbeszélő	elbeszélések, novellák	képregény	blog, szerepjáték	hírportál
magyarázó	könyv-, cd- és filmismertető	diagram, grafikon	programajánló	útvonalterv
érvelő	esszé	reklám	fórum	reklám
utasítás	használati utasítás, útmutató	összeszerelési útmutató	online játék	online megrendelő

1. ábra

*A PISA 2009 szövegtípológiája*

A kötet szerkezete is ezt a tipológiát követi. A gyűjteményt bevezető, ráhangoló „ujjgyakorlatok” után a feladatsorok a szövegtípusoknak megfelelően csoportosítva következnek. Igyekeztünk minden kategóriának megfelelő szövegtípushoz feladatsorokat készíteni. Emellett ügyeltünk arra is, hogy a szövegek olvasási céljuk szerint is egyensúlyban legyenek. Egyenlő arányban használtunk fel élménykínáló, tudáskínáló és informáló szövegeket. És, bár fontos szempont volt a szövegek valóságos sajátosságainak, nyelvezetének, megőrzése, a forrásszövegek kiválasztásánál természetesen pedagógiai szempontokat is érvényesítettünk. A szövegek nagy része lehetőséget ad a szókincs fejlesztésére vagy témáival (például: emberi jogok, egészség, környezetvédelem, reklámok hatása) akár osztályfőnöki órák alapjául szolgálhat.

A felhasznált szövegtípológia külön kategóriát rendel az elektronikus szövegekhez. Bár a nyomtatott forma nem képes leképezni a digitális médium biztosította lehetőségeket, az elektronikus szövegtípusokat az interneten megjelenő szövegek formái, tipográfiai, grafikai sajátosságai–felidézésével mégis be tudtuk vonni az összeállításba, a hipertext szöveg biztosította többféle bejárású utvonallal pedig lábjegyzetes szövegek alkalmazásával érzékeltettük. Néhány példa a feladatgyűjteményben felhasznált szövegekből:

- feliratok, közmondások, szlogenek, viccek, reklámok;
- szépirodalom: líra, próza, népdal, könnyűzenei dalszöveg és internetes irodalom (blog);
- ismeretterjesztő és tudományos szövegek;
- lexikonszócikkek, szómagyarázatok;
- hivatalos vagy újságnyelven írt, igényes vagy manipulatív fogalmazványok;
- levél, pályázat, felhívás, hirdetés;

- dokumentum jellegű szövegek: családfa, étlap, gyógyszerleírás, használati utasítás, havibérlet, katalógus, menetrend, online rendelés, programfüzet, recept, szerződés;
- egyéb nyomtatványok: blokk, csekk, térítvény, könyvtári kártya;
- vizuális információk: grafikonok, összeszerelési útmutató, térképek, KRESZ, képregény.

A feladatsorok megszerkesztésénél ügyeltünk az egységességre. A feladatlapok a szöveg elolvasását megelőző ráhangoló, motiváló feladatokkal kezdődnek. A szöveg megismerése után következnek a szöveg feldolgozását segítő különböző típusfeladatok, a legegyszerűbbektől a bonyolultakig haladva. Minden feladatlap tartalmaz az információ visszakeresésére, következtetések levonására, az információk értelmezésére irányuló feladatokat. A leggyakoribb feladattípusok: a lyukas szöveg, feleletválasztásos és igaz-hamis típusú feladatok, nyílt végű kérdések, táblázatok, grafikonok, ábrák kitöltése, definíciók alkotása, vagy értelmezése, szinonimák megtalálása a szövegből, az érvelő és magyarázó jellegű választ igénylő feladatok.

Ahol a szöveg lehetővé tette, ott a feladatsorba beépítettünk a tartalmi és formai jegyekre való reflektálást, illetve a szöveg témájához kapcsolódó, de rajta túlmutató gyakorlatokat. Nem egyszer kreatív szövegalkotási feladatokkal is kiegészítettük a feladatsorokat. A játékos és kreatív feladatsorok alkalmat adnak a szövegértés egyes részterületeinek fejlesztésére és a típusfeladatokon keresztül a szövegértelmező mechanizmusok begyakoroltatására, akár egy témán belül alacsonyabb és magasabb szinten egyaránt.

A kötetet úgy állítottuk össze, hogy a szövegek legkisebb alkotóelemeinek, a szavaknak, a szavak szótári és szövegbeli jelentésének megértésétől, az egymondatos szövegek, feliratok, szlogenek megértésén keresztül jussunk el a komplexebb, hosszabb szövegek befogadásáig, feldolgozásáig. Egész feladatsorok épülnek szavak értelmezésére, vagy akár a kötőszavak szerepének, egymással jelentésbeli kapcsolatban álló szavak viszonyának értelmezésére. Gyakoriak a szórend szerepének felismerésére irányuló kapcsolatok és a szöveg egyes egységeinek sorrendjét középpontba állítók.

A példák összeállításakor nagy hangsúlyt fektettünk az összefüggések megvilágítására, a szövegek formai és tartalmi sajátosságaiból fakadó jellegzetességeinek tudatosítására. A központosítás, tipográfia, ábrák és grafikonok értelmezése a szövegértelmezés szerves részeként épülnek be a feladatsorokba.

A feladatgyűjtemény jól hasznosítható a különböző szaktárgyi órák keretében azzal, hogy a különböző szaktankönyvekben jellemző szövegformákat használja, és használtatja, mintegy felkészít a tankönyvi szövegek feldolgozására.

Történelem, matematika, nyelvtan, irodalom, osztályfőnöki, biológia, informatika, könyvtárhasználat – témák és feladattípusok – tekintetében bármelyik tanórához találunk a kötetben feladatsort.



A visszatérő, definíciót író vagy értelmezés alapján fogalmakat visszakeresztető, vagy például a szinonimákat, ellentétes értelmezéseket párosító feladatok, bármely tankönyv helyes feldolgozásához hozzájárulnak, hiszen fogalommagyarázat minden tudományterület tankönyvében található. A táblázatok készítése, értelmezése, a hiányzó adatok kitöltése, grafikonok elemzése és rajzolása, a különböző grafikus szervezők használatának gyakorlata hozzájárul a hatékony önálló tanulás elsajátításához. Minél több olyan technikát ismer meg a diák a feladatsorokon keresztül, amely a szöveg megértéséhez hozzásegíti, annál nagyobb eséllyel fogja valamelyiket alkalmazni a későbbiekben.

Vannak feladatsorok, amelyek kifejezetten a logikus gondolkodásra irányítják a figyelmet: ilyenek az érvelő vagy az olvasóját befolyásolni akaró, manipulatív szövegeket feldolgozó feladatsorok vagy az analízáló–szintetizáló képességet előtérbe helyező feladatok, amelyek a szövegek egy részét, vagy egészét átstrukturálva, átalakítva kérdezik vissza vagy a következtetések levonására, összefüggések feltárására irányulnak. A feladatsorok nem mérik a szövegértés képességét, hanem hozzájárulnak a szövegek megértéséhez, és a sikeres értelmezési folyamat nyomán a feladatsor kitöltője számára a szöveg megértésének lépései is nyilvánvalóvá válhatnak.

A családfák, térképek, kronológiák értelmezése a történelem tantárgyban lehet nagy segítség, a fogalmi hálók, vázak használata pedig bármilyen strukturálható szöveg megértéséhez, egy történet felépítéséhez, vagy például egy természettudományi terület összefüggő fogalmainak megértéséhez járulhat hozzá. A halmazábrák az egyező és különböző vonások kiemelésére, az összehasonlításra jól használhatók, ugyanúgy a biológiában a rendszertani sajátosságok tanítása során, mint például az irodalmi műfajok vagy korszakok jellemzőinek tanításakor, egy útvonalterv kialakítása pedig akár kombinatorikai feladatként is felfogható.

A feladatsorokban egyaránt megjelennek szöveges, numerikus és képi információk. A kép és szöveg viszonyát feltáró feladatsorok felhívják a figyelmet a napjainkban a reklámokkal elterjedt jelenségre, amikor a vizuális információkkal manipulálni akarják a befogadót, miközben a látottak a szöveg információtartalmát ténylegesen nem támasztják alá.

A hétköznapi szövegértés fejlesztéséhez hozzájárul a nyomtatvány, illetve utasítás típusú, dokumentum jellegű szövegek nagyszámú szerepeltetése is. Csekk, térítvény, olvasójegy kitöltése, blokkon, postai tájékoztatón vagy az élelmiszerek csomagolásán fellelhető információk értelmezése, használati utasítások, összeszerelési útmutatók megértése. Ezek feldolgozásához a feladatgyűjtemény mind biztosít minta feladatsort. Az így megszerzett tudás és gyakorlat a mindennapi élet területén jelenthet előrelépést.

A *Szövegértés lépésről lépésre* három alappillére a fokozatosság, a motiváció és a gyakoroltatás. A különböző nehézségű feladatok és feladatsorok, az érdek-

lődést felkeltő témák, változatos szövegválasztás és a szövegfeldolgozás különböző lépéseire használt hasonló, visszatérő feladattípusok célja pedig a helyes szövegértés elsajátítása, olyan szövegértési kompetenciák fejlesztése, amelyek a tanulásban, az információszerzésben is segítik a diákokat.

*Példa két feladatsorra:*

## 58. Értelmező szótári szócikk

0. Időnként találkozunk szavakkal, amelyeknek nem ismerjük pontosan a jelentését, de kíváncsiak vagyunk rá. Te mit teszel ilyenkor? Sorolj fel pár módot, hogyan tudsz utánanézni egy-egy számodra ismeretlen szónak!

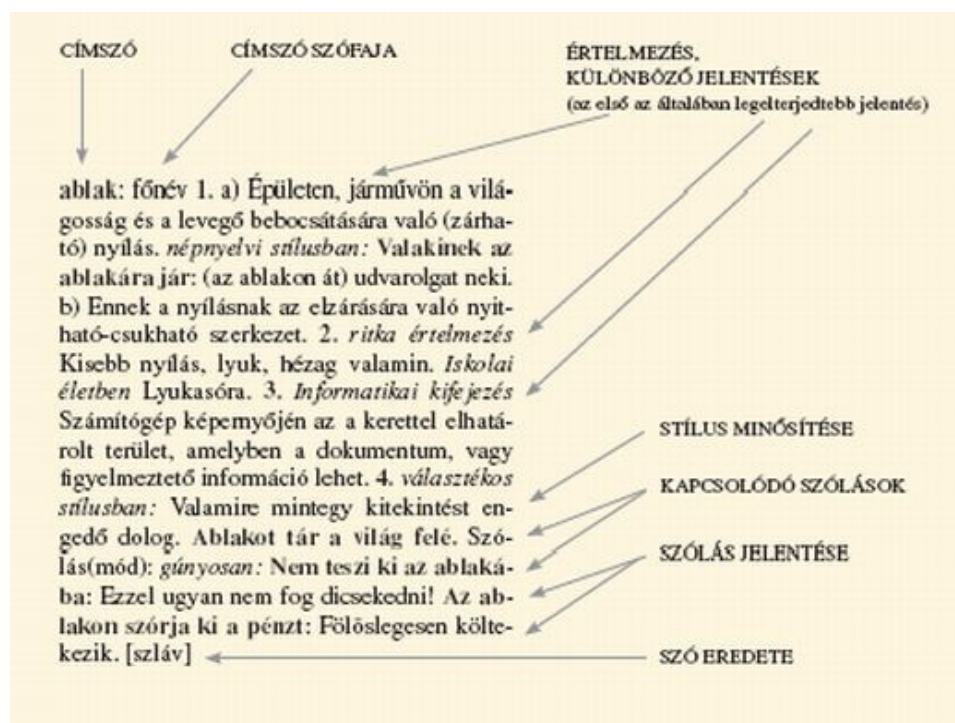
Tanulmányozd figyelmesen a következő szócikket!

.....

.....

.....

.....



1. Volt-e olyan jelentése a szónak, amelyet nem ismertél? Írd le, melyik volt az!

.....

2. Húzd alá az igaz állítás(oka)t!

- a) Az ablak szó a török nyelvből került a magyarba.
- b) Az ablak szó jelentheti a tanítási órák közötti egyórányi szabad időt.
- c) Az ablak szó választékos stílusban kisebb nyílást, lyukat is jelenthet.
- d) Az ablak jelenthet zárható-nyitható szerkezetet.

3. a) Keresd ki és írd le, milyen népnyelvi kifejezésben említi a szöveg az ablak szót!

.....  
.....  
.....

- b) Indokold meg 2-3 mondatban, vajon honnan ered ez a jelentése!

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. A következő szócikkben elrejtettünk három hibát, három oda nem illő kifejezést vagy jelentést. Karikázd be ezeket a szövegben!

**Bőr:** főnév **1.** Az ember és az állatok testét külső rétegként borító szövetek összessége. **2.** Lenyúzott (és kikészített) állatbőr. *Informatikai kifejezés* Futball-labda. **Rúgják a bőrt.** **3.** Némely gyümölcs vékony héja. **4.** Folyadék, pép felszínén különösen lehűléskor keletkező hártyaszerű réteg. **5.** *ritka értelmezés választékos stílusban* Öltözet, ruha. Szólás: **még a bőre alatt is pénz van:** nagyon gazdag. **Nem fér a bőrében:** örömeiben azt sem tudja, mit csináljon. **Majd kibújik a bőréből:** féktelenül viselkedik.

5. Építsd fel a KÖNYV szó szócikkét a következő elemekből a bemutatott szócikk mintájára!

- Ahogyan a nagykönyvben meg van írva: tökéletesen, úgy ahogy kell.
- Egybekötött, lapozható ívekből álló, rendszerint fedéllel ellátott írásmű.
- Hivatalos nyelvben.
- Irodalmi műnek több fejezetből álló nagyobb egysége, része.
- Irodalomtudományi kifejezés.

- Kis könyv formájú okirat, igazolvány.
- Nyilvántartásra, hivatalos bejegyzésre való, lapokból álló füzet, kötet.
- Nyitott könyv az élete: nincs titkolni valója.

1. ....: .....  
.....  
.....
2. ....  
.....  
.....
3. ....  
.....  
.....
4. ....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. Írj magad is szócikket a következő szavak valamelyikéhez! Figyelj arra, hogy formailag megfeleljen a szócikk felépítésének!

*alma, labda, szem, szekér, tűz, víz*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## 64. Útvonalterv

Tanulmányozd figyelmesen az alábbi térképet, majd oldd meg a hozzá kapcsolódó feladatokat!

A feladatokban említett helyeket X-szel jelöltük.



1. Készíts útvonaltervet a megadott útszakaszokra!

a) A Garibaldi és az Akadémia utca kereszteződéséből indulsz a Szent István térhez. Az utat gyalogosan teszed meg. Egészítsd ki az útvonaltervet!

Haladj egyenesen a(z) ..... , és ne is térj le róla egészen az Arany János utca keresztezéséig.

Ha elérted az Arany János utcát, fordulj .....

Folytasd az utat a(z) ..... utcán.

A(z) ..... lehetőségnél fordulj jobbra a(z)  
..... utcára.

Haladj tovább, majd az első lehetőségnél fordulj .....

Ez a Zrínyi utca, ami .....a Szent István térhez vezet.

- b) A Nagymező és a Dessewffy utca kereszteződése a kiindulási pontod. Onnan kell a térképen be karikázott Múzeum körút 4. számhoz gyalogosan eljutnod. Készítsd el az útvonaltervet az előző feladat mintája alapján!

.....  
.....  
.....  
.....

2. Nézd át, melyik jel milyen típusú eszközt jelöl a térképen! Válaszolj a következő kérdésekre (ezen információk alapján)!

M: metró (piros: 2-es, kék: 3-as, narancssárga: kisföldalatti)

piros szám, megszakítatlan vonallal kísérv: villamos

piros szám, szaggatott vonallal kísérv: trolibusz

kék szám: busz

kék szám, piros keretben: gyorsbusz

- a) Hányas gyorsbusszal/gyorsbuszokkal lehet átjutni Budáról Pestre?

.....

- b) Mely tömegközlekedési eszközök indulnak a Batthyány térről?

.....

- c) Milyen típusú jármű közlekedik a Dohány utcában?

.....

- d) Hányas villamosok közlekednek a rakpartokon?

.....

- e) Melyik metró közlekedik Budán, melyik Pesten?

Budán: .....

Pesten: .....

- f) Milyen típusú tömegközlekedési járművekkel lehet átjutni a Duna egyik oldaláról a másikra?

.....

3. Válassz ki egy tetszőleges csomópontot a térképen, ahol olyan tömegközlekedési járműre tudsz felszállni, amely elvisz egy metróállomásra! Írd le, honnan indultál, és melyik metróállomásra jutottál el! (Ha nem látszik a metróállomás neve, írd le, melyik útkereszteződésben található!)

.....

.....

.....

.....

.....



BACSKÓ Márta – BALÁZS Nikolett – KŐRÖS Kata – MADOCSAI Kinga – MOHÁCSI Eszter – SÁFRÁN Réka, alkotószerek. RAÁTZ Judit: *Szövegértés lépésről lépésre*. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011. 224 p.

*Kelemenné Széll Zsuzsanna*

## AZ ANYANYELVI ÓRÁKON ALKALMAZOTT KOOPERATÍV MUNKAFORMA EREDMÉNYESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA HÁTRÁNYOS HELYZETŰ SZAKISKOLAI TANULÓK KÖRÉBEN



### *Bevezetés*

Napjainkban hangos viták hallhatók az oktatással kapcsolatosan. Egymásnak ellentmondó nézetek ütköznek, de valamiben mind közös: határozottan állítják, a mai iskolarendszer nem tud teljesen megfelelni az újonnan keletkezett kihívásoknak. Sokáig a tananyag tartalmát vitató kérdések szerepeltek hangsúlyosan az oktatással kapcsolatos problémák között. Viszont háttérbe szorultak a mindennapos iskolai nevelésre vonatkozó kérdések. A legnagyobb problémát az okozza, hogy megváltozott körülöttünk a világ, és az iskola nem fejlődik vele. A pedagógusok lemaradtak, az oktatásügy pedig nem bírja fölvenni a versenyt a fejlődő társadalommal.

A gyerekek iskolába járatásának egyik célja, hogy az oda bekerülő diákok okosabbak legyenek, ismereteket, tudást sajátítsanak el, melyet későbbi életük során használni tudnak majd. Ezért az iskolai oktatás-nevelés funkciója a kezdetektől a tanítványok sikeres, eredményes felkészítése a felnőtt életre. Az embert körülvevő világ, benne maguk az emberek is, állandóan változó, újabb és újabb igényekkel fellépő rendszert alkotnak. A pedagógusnak egyre nagyobb próbatételt jelent megfelelni az új igényeknek. Napjainkban folyamatosan bővül azon információk köre, melyeket el kell sajátítanunk. Tapasztaljuk, hogy a társadalmi, gazdasági, politikai problémák megsokszorozódtak.



Ezek hatnak a családokra, az iskolára, az iskolai oktató-nevelő munkára. A pedagógusokra újabb feladatok hárulnak. Napjaink egyik fontos problémája megtalálni a választ a „hogyan tanítsunk?” kérdésre. Lényegesen könnyebb meghatározni azt, hogy melyek legyenek a tanuló által elsajátítandó ismeretek, de nehéz a „hogyan?” kérdésre válaszolni. Pedig lényeges dolog megkezesni azt az utat, mely segíthet a gyerekek számára könnyebbé tenni a tanulást, az ismeretek elsajátítását, s amely eközben segíti a szocializálódásukat is. Megtalálni a módszereket, hogy tanulóink aktívan részt tudjanak venni a tanulási-tanítási folyamatban, s az órák eredményesek legyenek.

Közel 30 évvel ezelőtt már elindult az oktatás terén egy változási folyamat. Célja az volt, hogy a hagyományos, úgynevezett magyarázó oktatási módszereket felváltsák a korszerűbb, önálló ismeretszerzésen alapuló tanulási-tanítási formák. Az 1970-es évek végén már körvonalazódtak azok a stratégiai módszerek, melyek a mindennapi tanítási gyakorlatok során alkalmaznak bizonyultak az oktatás fejlesztésére, az eredményesebb tanulás megvalósítására. Ezeket figyelembe véve folytatni kell a megkezdett munkát, s az újonnan alkalmazott módszerek, tanulásszervezési formák között kiemelt szerepet kell kapniuk az alternatív módszereknek, közöttük a differenciálásnak és a kooperatív munkaformáknak is.

*Nagy József* szerint a kooperatív tanulási formák alkalmazására egyre nő az igény, és ez a hagyományos (frontális osztálymunkával folyó) pedagógia hiányosságaira vezethető vissza. A legújabb pedagógiai és pszichológiai kutatások eredményei azt igazolják, hogy napjainkban hagyományos, túlnyomórészt frontális tanulási formákat alkalmaznak a pedagógusok. Kevés a tanulói aktivitás, túl sok tanári irányítással és magyarázattal történik az ismeretek átadása. Ezek azonban nem felelnek meg a mai társadalom igényeinek, és nem készítik fel a felnövekvő nemzedékeket a modern, tudás alapú társadalomban való aktív részvételre sem (Nagy 2005). Ezért beszél a hagyományos pedagógiai kultúra csődjéről az oktatás-nevelés minden fontosabb területén, de leginkább a kognitív fejlődés, az értelem kiművelése és a szociális kompetencia, vagyis a társas viselkedés terén.

Az egyik legfontosabb tényező lehet az új módszerek között az egyéni és csoportos, cselekvő tanulás rendszeres művelése, valamint a kooperatív tanulási formák alkalmazása az iskolában.

A kooperatív tanulás Nyugat-Európában és Észak-Amerikában elterjedt oktatási, tanulásszervezési módszer. Nem egyetlen módszer, hanem csoportszinten, osztályszinten működő, de együttműködésre épülő pedagógiai módszerek összessége. Tanulásszervezési mód, melyben az ismeretek átadása, a kognitív képességek, a szociális képességek és a tanulási motívumok együttes és egy időben történő fejlesztése a cél. A célok között nincs különbség, mindegyik egyformán lényeges.

A kooperatív tanulás azt a célt tűzi ki, hogy az iskola az ismeretek átadása mellett a hatékony együttműködés képességét is kialakítsa kulturális és szocioökonómiai határokon is keresztülélve (Falus 2002). A fejlődés megmutatkozik az önbecsülés, az önkontroll, a felelősségtudat növekedésében, az iskolai teljesítményhez való pozitív viszonyulásban. A társadalomban a csapatmunka egyre jelentősebbé válik a fejlődés szempontjából. Ennek érdekében egyre fontosabb lesz tanulóink együttműködési készségének fejlesztése. A kooperáció önmagától, a diákoknak történő segítségnyújtás nélkül nem jön létre. Kialakítása komoly előkészületeket, a tanár részéről rendkívül átgondolt munkát és alapvetően újszerű magatartást igényel. A tudás forrásából sokkal inkább a tanulási helyzet menedzserévé, tanulásszervezővé kell válnia.

A kooperatív tanulás egy sajátos tanulásszervezési és tanulásirányítási rendszer, amely szerint az iskola feladata nemcsak az információk átadása a tanítványoknak, hanem ugyanilyen lényegesnek tartja a gondolkodási, a kooperatív és a kommunikációs készségek fejlesztését is. Ezzel kapcsolatosan vetődik föl a kérdés, hogyan tudja a pedagógus megteremteni azt a helyzetet, lehetőséget, hogy tanítási órán a gyerekek ne csak a tananyagot sajátítsák el, hanem ezzel egy időben hozzájussanak olyan társas és kommunikációs készségekhez is, melyek jelentősek lesznek majd az életben való érvényesüléshez.

A kooperatív tanulás nemcsak tanítási módszer, hanem filozófia is – állítja *Norm Green* (2005) a kooperatív tanulás nemzetközi szakértője. A kooperatív életszemlélet kölcsönös tiszteletre alapozott együttműködést és a közösség minden tagjának egyéni teljesítményét előtérbe állító szemléletet jelent. Eltérően áll a versenyszellem hangsúlyozásával, ahol az egyének a csoport többi tagját igyekeznek túlszárnyalni. Előfeltétele a közösség tagjai közötti kooperáció eredményeként létrejövő konszenzus. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kooperatív tanulást alkalmazó tanulók a verseny helyett az együttműködést hirdető szemléletet átviszik az élet más területeire is, ami alapvetően meghatározza az emberekkel való kapcsolatukat.

*Spencer Kagan* (2001) szerint olyan feladatadási, tanulásszervezési módszer, amely a tanulási folyamat szerves része, és a diákok együttműködését célzó interakciót hoz létre.

A humanisztikus kooperatív pedagógia magyarországi megteremtője, *Benda József* (2002), a szociális kompetenciák tudatos fejlesztésében, s a tapasztalati tanulásban látja a módszerek alkalmazásának legfőbb előnyeit. Hangsúlyozza, a módszer segíti az empátia, a kölcsönös tisztelet, a segítségnyújtás és elfogadás, a partner gondolatmenetének követése, a szervezésirányítás, az értékelés, az önellenőrzés, az érzelmi intelligencia kompetenciáinak a fejlesztését is. A tanítás helyett a tapasztalat útján megszerzett tanulásra kerül a hangsúly. A tudás forrása nemcsak a tanító és a tankönyv lesz, hanem a komplex nevelési helyzet is (Benda 2002).

A kooperatív tanulásnak négy alapelvét ismerjük (Horváth 1994). Mind-egyike elengedhetetlen, s a teljes munka során meg kell valósulniuk.

a) A párhuzamos egyidejű interakció elve: azt vizsgálja, hogy a rendelkezésre álló időegység alatt hány egyidejű személyes interakció zajlik. Valójában páros, illetve csoportmunkát jelent, azaz két vagy több személy (4–5) dolgozik együtt. Ha páros munkáról van szó, akkor egy időben egyszerre az osztály fele beszél. Az idő tartalmasabban, aktívabban telik. A gyerekek figyelnek közben egymásra, mert egymásnak beszélnek.

b) Az építő egymásrautaltság elve: az egyének, az egyes csoportok fejlődése szorosan összefügg egymással. Az egyik diák fejlődéséhez egy másik diák fejlődése társul. Csoportszinten is érzékelhető ez a jelenség, hiszen az egyik csoport sikere a másik csoport sikerétől függ. A tanulási folyamatokat úgy kell alakítani, hogy abban a tanulás, az ismeretek elsajátítása csak együttműködéssel legyen lehetséges. Olyan struktúrákat kell kialakítani, amelyek együttműködésre ösztönöznek, amelyekben csak akkor tudnak eredményesen tanulni a résztvevők, ha együttműködnek.

c) Az egyéni felelősség elve: a csoportnak közös célt kell elérnie a munkavégzés során. A feladatnál mindenkinek más részt, más egységet, területet kell megoldania. A feladat megoldása után értékelni lehet az egyes részeket. Ezek értékelése mutatja a csoporton belül az egyéni teljesítményeket. Fontos ez, mert munka közben figyelni kell az egyéni teljesítményre is, nem tehető meg, hogy néhány csoporttag csak vár a kész megoldásra.

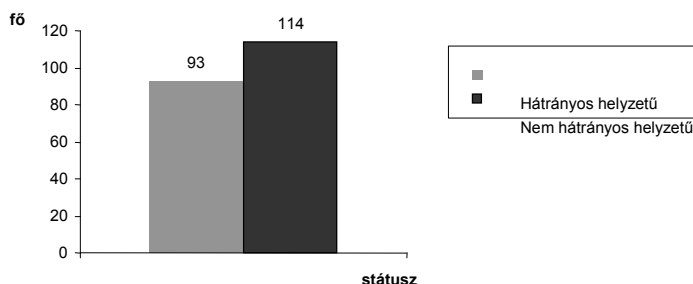
d) Az egyenlő részvétel elve: tudjuk, hogy a diákok akkor tanulnak, ha interakcióba lépnek egymással, és ugyanilyen interakció jön létre a diák és a tananyag között is. A részvétel a siker elengedhetetlen feltétele, csak mindenki hozzáadott munkájával lehet eredményes a tevékenység. Az egyenlő arányú részvétel az egész osztály sikerét hozza létre. Ha bárki kiesik ebből a sorból mint láncszem, hiányozni fog, tehát teljes, közös siker, eredményes munka nem érhető el.

Az eredmény eléréséhez, a módszer megvalósításához komoly előkészületekre van szükség. Megkívánja a pedagógus alapos előzetes tervező munkáját, amellyel az órájára készül. De azt is, hogy ismerje a tanítandó gyermekeket (Földes 2002). A gyermekektől pedig a folyamatos együttes munkát.

### *Anyag, minta, módszerek*

Az empirikus vizsgálathoz kontrollcsoportos kísérleti elrendezést választottunk. A méréseket 9. és 10. évfolyamos szakiskolai osztályokban végeztük. A kontrollcsoportba csak olyan osztályok kerültek, amelyek nem találkoztak kooperatív technikával. A kísérleti csoportot rendszeresen kooperatív mód-

szerekkel tanították. Összesen 207 tanuló vett részt a mérésekben. A hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók létszámának alakulását az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra

*A vizsgálatban résztvevő tanulók hátrányos helyzet szerinti megoszlása*

A tanulók nyelvtan tudásának vizsgálatához tudásszintmérő tesztet alkalmaztunk. A teszt a magyar nyelvtani ismereteket vizsgálja. Beméleti méréskor a tanév eleji állapotot mértük föl vele, a tanév végén pedig a kimeneti eredményeket. A szociális háttérkérdőív segítségével a tanulók életkörülményeit, szociális háttérét vizsgáltuk. A harmadik mérőeszköz a kooperatív tanulás kérdőíve, segítségével a módszer iránti attitűdöket, a módszerrel kapcsolatos véleményeket tártuk fel.

Az elő- és utómérés tudástesztje azonos volt. A teszt 53 ítemes, 18 feladatból áll, nyílt és zárt kérdéseket egyaránt tartalmaz. A nyílt- és a zárt kérdések között is találunk feleletválasztó és feleletalkotó feladatokat. A feladatlap kitöltésére 90 perc állt a tanulók rendelkezésére. A Chronbach- $\alpha$  mutató értéke az egész mintára vonatkozóan 0,94.

A szociális háttérre vonatkozó kérdőívben a lakáskörülményekre, a család szerkezetére, a család létszámára vonatkozóan kértünk adatokat. Kérdéseket tettünk fel a tanulással (továbbtanulási tervek), a szabadidős tevékenységekkel, kiemelten a tévézéssel, a számítógép használatával, az olvasási szokásokkal kapcsolatban (idő, szövegfajta). A teszt eldöntendő, illetve négy- és ötfokú Likert-skálás, feleletválasztós kérdéseket tartalmaz. Az utolsó kérdésnél lehetőség volt saját véleményük elmondására is.

A kooperatív tanulás kérdőívén a tanuló négyfokú Likert-skálán dönt arról, hogy egy-egy tételmondat szerinte mennyire igaz (egyáltalán nem igaz, ... teljes mértékben igaz), illetve milyen gyakorisággal jellemző rá (soha, ...

szinte mindig). A kérdőív alapján vizsgálható, hogyan viszonyulnak a módszerhez: elfogadják, kedvelik, vagy elutasítják.

A kutatási elrendezést a 1. táblázat szemlélteti.

	Próbamérés	Bemeneti mérés	Kimeneti mérés
Tudásszintmérő teszt	+	+	+
Háttérkérdőív		+	
Kooperatív tanulás kérdőíve			+

1. táblázat  
*A kutatási elrendezés*

A statisztikai elemzések elvégzéséhez SPSS 14.0 programot használtunk.

A kutatás során a következő hipotéziseket állítottuk fel:

1. A hátrányos helyzetű tanulók a kooperatív technika hatására többet fejlődnek a nyelvtani ismeretek terén, mint a nem hátrányos helyzetűek.
2. A lányok nyelvtani ismeretei jobban fejlődnek, mint a fiúkéi.
3. A kooperatív munkaforma hatására javul a tanulók tanulási motivációja.

## *Eredmények*

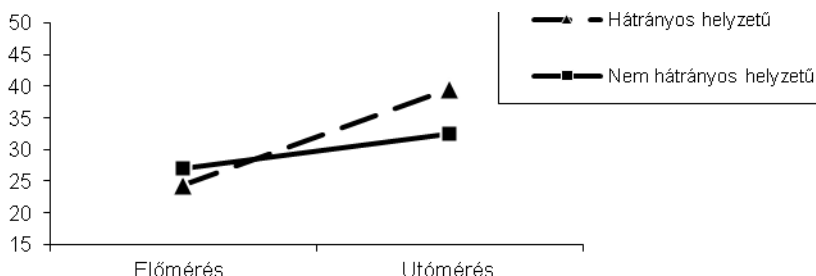
- *A hátrányos helyzet hatása a nyelvtani teljesítményre*

A teljesítményeket vizsgálva megnéztük, van-e szignifikáns különbség a vizsgálatban részt vett hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye között. A bemeneti tesztek eredményeit összehasonlítottuk a két csoport esetében a teljes mintaelemszámra vonatkozóan. A bemeneti mérések adatai szerint a hátrányos helyzetű tanulók átlaga 24,49, míg a nem hátrányos helyzetű tanulók átlaga 26,98. A szórások: a hátrányos helyzetű tanulók esetén 19,46, míg a nem hátrányos helyzetű tanulók esetén 20,63.

Vizsgáltuk, hogyan változott a teljesítmény a két csoport esetén a kimene-  
ti mérések után. A mérés során előméréskor a teljes mintaelemszámot vettük  
figyelembe. A kísérleti hatás megállapításához utóméréskor csak a kísérleti  
csoportba tartozó tanulókat vizsgáltuk. Megállapítottuk, hogy a hátrányos  
helyzetű tanulók átlaga 39,59, szórásuk 20,02. A nem hátrányos helyzetű ta-  
nulók átlaga 32,47, a szórásuk 20,87. Az eredmény jelzi, hogy szignifikáns  
különbség van a két vizsgált csoport között.

A bemeneti és a kimeneti teljesítményeket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a kísérlet megkezdésekor a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulóknak a teljesítménye között nincs szignifikáns különbség, ellenben utóméréskor a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye között szignifikáns a különbség. A vizsgált két csoport teljesítményét összehasonlítva kimondhatjuk, hogy mind a hátrányos helyzetű, mind pedig a nem hátrányos helyzetű tanulóknál a teszteredmények fejlődést mutatnak. Megállapítható a két csoport teljesítményét összevetve, hogy a hátrányos helyzetű tanulók fejlődése jelentősebb. A fejlődés mértékét jól szemlélteti a 2. ábra.

Ezek az eredmények azért fontosak számunkra, mert mutatják, hogy a kísérlet befejezése után a hátrányos helyzetű tanulók szignifikánsabban fejlődtek nem hátrányos helyzetű társaikhoz viszonyítva. Ebből arra következtethetünk, hogy a kooperatív technikákat alkalmazó csoport jobban teljesített, azaz a kísérlet eredményességét bizonyítják a mért eredmények.

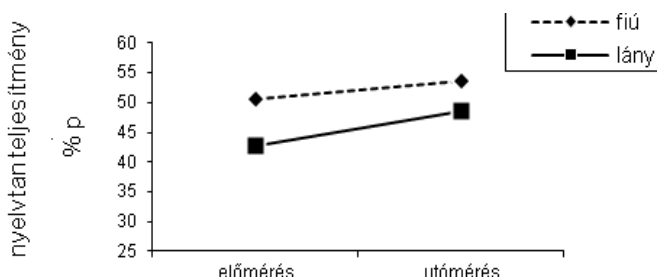


2. ábra

*A nyelvtani ismeretek fejlődése a kísérleti időszak alatt*

- *A nemek szerinti fejlődés vizsgálata*

A vizsgálataink további részében a második hipotézisünk igazolására, vagy elvetésére kerestünk adatokat. Az előméréseket a teljes mintára vonatkozóan végeztük el, az utóméréseket csak a vizsgálatban résztvevőkre vonatkozóan. A kapott eredményeket szemlélteti a 3. ábra.



3. ábra

*A nyelvtani tudás nemek szerinti fejlődése a kísérlet ideje alatt*

A kapott eredmény alapján láthatjuk, hogy az előmérések idején a fiúk átlaga jobb a lányokénál. A fiúk a nyelvtani tudást mérő teszten 50,54 %p-nyi teljesítményt értek el, míg a lányok 42,63%p-nyit. A szórások a következőképpen alakultak: a fiúk szórása 19,73, a lányoké 21,36. Mindkét csoport esetén megfigyelhető a javulás a kimeneti teszt eredményein, azonban míg a lányok teljesítménye 45,61, addig a fiúké 53,62. A szórások mindkét csoportnál közel azonosak maradtak. Az utóméréseken nyújtott teljesítményjavulás miatt ez a relatív különbségeknek a csökkenését is jelenti. Az utóméréskor kapott eredmények azt mutatják, hogy a két mért csoport közel azonos mértékben fejlődött a kísérlet hatására. Hipotézisünket nem tarthatjuk meg, mert a lányok nem fejlődtek szignifikánsan jobban a fiúknál.

- *A tanulási motiváció*

A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök erős befolyást gyakorolhatnak arra, hogy egyes tantárgyakból milyen eredményeket érnek el a tanulók (Csapó 2000).

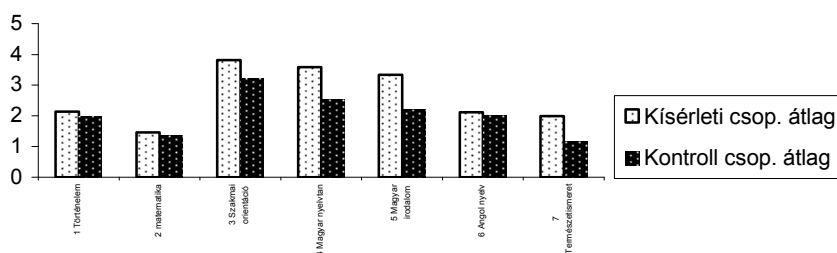
Elsőként az attitűdök átlagos értékeit hasonlítottuk össze. A tanulók a megkérdezett tárgyak közül a szakmai orientációt, a magyar nyelvtant, a magyar irodalmat és az angol nyelvet tanulják kooperatív módszerek segítségével. Ezeknek a tárgyaknak a tantárgyi attitűdjét szeretnénk figyelemmel kísérni, és a kapott adatok alapján bizonyítani, hogy a kooperatív módszereket használó tanárok óráit a kísérleti csoport tagjai jobban kedvelik. A kapott eredményeket a 2. táblázat közli.

	TÖRTÉNE- LEM	MATEMATI- KA	SZAKMAI ORIENTÁCIÓ	MAGYAR NYELVTAN	MAGYAR IRODALOM	ANGOL NYELV	TERMÉSZET- ISMERET
Kísérleti csoportátlag	2,13	1,46	3,82	3,59	3,34	3,31	1,99
Kontroll csoportátlag	1,99	1,36	3,22	2,54	2,23	2,01	1,17

2. táblázat

*Tantárgyi attitűdök eredményei a kísérleti és a kontrollcsoportnál*

A táblázat adataiból kitűnik, hogy a kísérleti csoport esetén magasabbak az átlagok, mint a kontrollcsoport esetében. Minden tantárgynál megfigyelhető ez a jelenség. Jelentős különbség tapasztalható a szakmai orientáció, a magyar nyelvtan és a magyar irodalom és az angol nyelv tantárgyak esetében. A kísérleti csoport tagjai legkevésbé a matematikát és a természetismeret tantárgyakat kedvelik, átlaguk matematikából a legalacsonyabb, 1,46, ami mutatja, hogy negatív módon viszonyulnak a tantárgyhoz. Alacsony az átlag természetismeret tantárgyból is, 1,99. Ez a két eredmény feltehetően annak is a következménye, hogy ez a két legnehezebb tantárgy. A kooperatív módszereket alkalmazó tanítási órákat az eredmények alapján a tanulók jobban kedvelik. Valószínűleg ez az új módszerek bevezetésének tudható be. Az adatok alapján láthatjuk, hogy a kontrollcsoport tagjai minden tárgyból alacsony átlagot mutatnak, csak a szakmai orientáció átlaga emelkedik valamivel három egész fölé, ami azonban inkább a szakma szeretetének tudható be. A kontrollcsoport és a kísérleti csoport átlagai közötti különbségeket érzékelteti a 4. ábra.



4. ábra

*A kísérleti és a kontrollcsoport tantárgyi attitűdjeinek átlaga*



*Következtetések*

A kutatás során nyelvtan tantárgyi tudást mértünk szakiskolai tanulók körében. A mérés célja az volt, kiderítsük, hogy a közel egy éve kooperatív munkamódszerrel tanuló kísérleti csoport eredményesebben szerepel-e a tudásteszt megoldásakor, mint a kontrollcsoport. A kísérleti csoport szeptember óta kooperatív módszerekkel találkozik hét tanítási órán. A tanárok a tananyagtól függően rendszeresen kooperatív formában is tanítanak. A kontrollcsoport tagjai nem találkoznak ilyen módszerrel. A kísérlet arra adott bizonyítékot, hogy a kísérleti csoport a kooperatív módszerekkel eredményesebb. Az utómérések adatai alapján állíthatjuk, hogy teljesítményük szignifikánsan jobb a hagyományos módszerekkel oktatott kontrollcsoport eredményénél. Különösen igaz ez a hátrányos helyzetű tanulókra. Az ő esetükben még inkább szembeszökő a teljesítményváltozás. Az előmérésekhez viszonyítva szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak az utómérés tesztjén.

Megállapítottuk, hogy a lányok előre elvárt teljesítménye nem igazolódott be. Hipotézisünket nem tarthatjuk meg, mert az itt tanuló lánytanulók már az előmérés során sem érték el a fiúk teljesítményét. Fejlődésük az utóteszt alapján nem szignifikáns, a fiúkhoz viszonyítva lényegesebb kevesebbet fejlődtek.

A kooperatív kiscsoportos tanulás során a tanulók sokkal jobban érzik magukat nem csak az iskolában, de az osztálytermekben is. Pozitív véleményük van a termekben uralkodó osztálylégköréről. Ezáltal növekedhet önbizalmuk, érzelmi stabilitásuk. A tanulásban lemaradt gyerekek tanuláshoz való viszonyulását javítja, ezáltal megakadályozva az elkerülhetetlennek látszó bukást, a lemorzsolódást, és segít a konfliktusok feloldásában, a problémák elsimításában, kezelésében is. A kontrollcsoportos kísérlet bizonyította, hogy a kooperatív munkaforma hatékony módszer az osztálytermekben. A vizsgálatok igazolták, hogy alkalmazásával jelentősen javítható a tanulók nyelvtani teljesítménye. Ebből arra is következtethetünk, hogy a többi tantárgy esetében is érdemes lenne hasonló vizsgálatokat végezni. Az eredményeink azt mutatják, a módszer fejlesztő hatású. Az elért eredmények alátámasztják, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak segítséget jelent, ha ilyen módon tudnak tanulni. Megváltozott a kísérletben résztvevők tanuláshoz való viszonya. A kooperatív munkamódszerrel kapcsolatosan megváltozott személyes énképük, saját maguk megbecsülése, az iskolához való viszonyuk, s tudásukat is maradandóbbnak ítélik. Javult a munkához való hozzáállásuk, megtanulták jobban elfogadni egymást, s együtt dolgozni a többiekkel. Felismerték, hogy közösen könnyebben jutnak el a megoldáshoz. Kutatásunk során bizonyítottuk, hogy a kísérlet végére eljutottak személyes szociális fejlődésükben odáig, hogy meglássák és elismerjék egymás értékeit.

*Felhasznált irodalom*

BENDA József: A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon, I-II. = *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 9. sz. 26–37. p.

CSAPÓ Benő: A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. = *Magyar Pedagógia*, 100. évf. 2000. 3. sz. 343–366. p.

FALUS Iván: *Bevetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2002.

FÜLDES Petra: Kooperatív tanulás. = *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 2. sz. 104–105. p.

GREEN, Norm: *Kooperatives Lernen*, 2005. [www. Learn-line.nrw.de/angebote/greenline](http://www.Learn-line.nrw.de/angebote/greenline) [2011. 03. 12. ]

HORVÁTH Attila: *Kooperatív technikák*. Bp. Országos Közoktatási Intézet, 1994.

NAGY József: A hagyományos pedagógiai kultúra csődje. = *Iskolakultúra*, 2005. 6–7. sz. MIII-MXI. p.

KAGAN, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Bp. Önkonet Kft, 2001.

*Tóth Beatrix*

## OLVASÁSFEJLESZTÉS RWCT-TECHNIKÁKKAL



### *Az RWCT-program célja, jelentősége*

Az RWCT az International Reading Association (Nemzetközi Olvasástársaság) által életre hívott tanárképző, tanártovábbképző program, ami azzal a céllal jött létre a kilencvenes évek második felében, hogy elősegítse a pedagógiai gyakorlat megújítását, a korszerű, diákközpontú tanítási módszerek elterjesztését, elsősorban a volt szocialista országokban. E módszerek a közoktatás valamennyi szintjén használhatók, és szinte valamennyi tantárgy tanításában, leginkább azokéban, amelyek tanulása során a diákok szövegeket olvasnak.

A betűszó feloldása: Reading and Writing for Critical Thinking, azaz *Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért*. A program nemcsak újfajta eljárásokat kínál fel a leendő és gyakorló pedagógusoknak, hanem a szemléletüket is formálja. A technikák hatékony alkalmazása csak akkor lehetséges, ha a tanárok megértik azok tanuláselméleti alapjait, és ennek megfelelően gondolkodnak saját szerepükről.

Hazánkba a Magyar Olvasástársaság, a HUNRA közvetítésével, szakmai közreműködésével és a Soros Alapítvány anyagi támogatásával került a program 1998-ban; adaptálásában és terjesztésében egyetemi és főiskolai oktatók, szakvezető tanárok és tanítók dolgoztak együtt; legtöbbjük ma is HUNRA-tag.

Az elmúlt bő évtizedben országszerte több száz pedagógus vett részt különböző akkreditált RWCT-kurzusokon, sokan a továbbképzés másféle keretei között hallottak a programról, emellett szakmai kiadványok, konferencia-előadások, publikációk jóvoltából is egyre többen ismerkedhettek meg a vele

(Tóth 1999, Nagy 2001, Suhajda 2001, Bárdossy és tsai 2002, Arányiné 2004, Nemoda 2008). Komoly eredménynek könyvelhetjük el, hogy az RWCT-program szemlélete és módszertana meghatározó módon épült be a SuliNova által kifejlesztett szövegértés–szövegalkotás kompetencia alapú oktatási programcsomagba. Mégsem lehetünk igazán elégedettek: bár sokan hallottak már a programról, kevesen ismerik alaposan, és még kevesebben alkalmazzák következetesen mindennapi gyakorlatukban.

### *Az RJR-modell*

Az RWCT-program a kritikai gondolkodás fejlesztését állítja középpontba, e cél elérését szolgálják az aktív és reflektív, együttműködő tanulás különböző technikái, melyek egy három szakaszból álló tanítási modellbe építendőek be. Az ún. RJR-modell első szakasza a ráhangolás, amelyben a hangsúly az előzetes tudás mozgósításán van, mégpedig oly módon, hogy minden diák aktív legyen benne. A konstruktív didaktika szerint ugyanis ez az előfeltétele annak, hogy a diákok elsajátítsák az új ismereteket, beillesztve őket meglévő tudásrendszerükbe, vagy éppen rugalmasan átalakítva befogadó struktúráikat annak érdekében, hogy a tanult információk helyet találjanak benne. Fontos, hogy felszínre kerüljenek a félreértések, ellentmondások és a téves ismeretek is, és hogy a diákok elkezdjenek gondolkodni a témáról: kérdezni vagy éppen jósolni; mindez a tanulási folyamat belső motivációját is elősegíti.

A második szakasz a jelentésteremtés, vagyis az ismerkedés az új anyaggal. Ez többféleképpen történhet: tanári előadás vagy magyarázat meghallgatásával, olvasással, kísérlet elvégzésével, film megtekintésével stb. A jelentést a diákok aktívan konstruálják: válaszokat keresnek, előzetes feltételezéseik helytállóságát vizsgálják – összekapcsolva az új információkat a már ismerttel, figyelemmel kísérve saját megértési folyamataikat annak érdekében, hogy kiderüljön, mi az, amit nem értenek.

A harmadik fázis a reflektálás, melynek során a tanulók megvitatják a jelentéseket, és integrálják az új gondolatokat. A cél, hogy saját nyelvükön fogalmazzák meg a tanultakat, miközben mások értelmezéseivel, gondolkodásával is megismerkednek. Ez a szakasz az új, módosult koncepciók kialakulásának a kerete, ezért is nevezik az újabb szakirodalomban konszolidációs szakasznak (Crawford et.al. 2005), jöllehet mindeközben újabb kérdések is felmerülhetnek, melyek majd továbbviszik a téma feltárását, feldolgozását.

A reflektálás az adott tanulási folyamatra való visszatekintéssel zárul, tehát a deklaratív tudás mellett (Mit tanultunk meg?), a procedurális és kondicionális tudás is hangsúlyt kap (Hogyan jutottunk az új tudáshoz? Mikor, milyen

helyzetekben lehet hasznunkra ez a tudás?), mi több: a saját tanulási-gondolkodási folyamatokkal – nehézségekkel, sikeres stratégiákkal – kapcsolatos tapasztalatok megosztására is sor keríthető. Ez utóbbi szinte teljességgel hiányzik a hazai gyakorlatból, pedig ez a fajta metakognitív – azaz a saját gondolkodással kapcsolatos – tudás nagyon is fontos részét képezik az egyén tudásrendszerének.

### *Olvasáskonceptió – olvasási stratégiák*

Az RWCT-technikák jelentős része az olvasáshoz kapcsolódik, ekként a program a magyar felsőoktatás egy igen komoly hiányosságát kompenzálhatja valamelyest: nevezetesen azt, hogy a tanárképzésben nincsen a tantárgyi olvasás tanítására, a szövegértés tantárgyi kontextusban való fejlesztésére felkészítő kurzus.

A program olvasáskonceptiója megegyezik a nemzetközi szövegértés-vizsgálatok olvasásfelfogásával, mely szerint az olvasás nem pusztán megértés, hanem konstruktív problémamegoldó folyamat, az olvasók pedig aktív értelmezők, akik maguk hozzák létre a szöveg jelentését meglévő ismereteik bázisán. Reflektálnak is az olvasottak szövegre, képesek értékelni és felhasználni azt céljaik elérése érdekében (Temple et. al. 1998, Csapó 2003, Vári 2003). A Vári által idézett – PIRLS-felmérések alapját képező – definíció az olvasás iránti pozitív attitűdöt, valamint az aktív olvasás stratégiáinak ismeretét és használatát is megemlíti, ami egyértelműen az olvasás-szövegértés kompetenciaként való felfogására utal.

Az olvasási stratégiák mibenléte, alkalmazása és tanításuk módszertana külföldön régóta kutatási téma, hazánkban azonban még mindig nem kap kellő figyelmet. Pedig fontos lenne, mivel amerikai kutatási beszámolók, publikációk metaanalízise során bebizonyosodott, hogy az aktív megértés, jelentésteremtés stratégiáinak – tantárgyi kontextusba ágyazott – tanítása elősegíti a szövegértés fejlesztését (NRP 2000). Ez azt jelenti, hogy ha a diákok a különböző tantárgyak tanulása során megismerkednek az olvasási stratégiákkal, gyakorolják azok használatát és megtapasztalják alkalmazásuk hasznosságát, nemcsak a tanulmányi eredményeik javulnak, hanem szövegértésük is fejlődik.

Az RWCT-program technikáinak jó része különböző olvasási stratégiákra – vagy azok egy-egy csoportjára – épül; az RWCT-módszertan segítségével tehát a diákok megismerkedhetnek e stratégiákkal, és tapasztalatokat szerezhetnek használatukkal, hasznosságukkal kapcsolatban. De mik is tulajdonképpen ezek az olvasási stratégiák?

Az olvasási stratégia terminust több jelentésben használja a nemzetközi szakirodalom. Egyrészt eltérő szövegkezelési, illetve olvasási módokat értenek rajta (ilyen például a szöveg előzetes áttekintése, beleolvasás, gyors átfutása, tanulás, szoros olvasás, kereső olvasás stb.), másrészt azokat a kognitív és metakognitív folyamatokat nevezik olvasási stratégiáknak, amelyeket az olvasók a megértés–feldolgozás érdekében olvasás közben alkalmaznak. A továbbiakban ez utóbbi értelemben használjuk a szakkifejezést.

Amerikában a múlt század utolsó évtizedeiben kezdték módszeresen feltárni a kutatók a jó olvasók olvasási–gondolkodási stratégiáit; s e munka eredményeképpen – bár a szakemberek részben eltérő stratégiákat azonosítottak – kialakult egyfajta konszenzus is arra nézve, hogy melyek a szövegértést elősegítő–támogató stratégiák.

*Harvey és Goudvis* (2000) szerint a jó olvasó

- kapcsolatot keres a meglévő tudása és a szöveg új információi között, felidézi és felhasználja a témára vonatkozó háttértudását az olvasás előtt, alatt és után;
- megállapítja, hogy melyek a szöveg legfontosabb témái, gondolatai vagy esztétikai hatáselemei, vagyis meghatározza a relevanciákat, kiemeli a lényegét;
- kérdéseket tesz fel a homályos részek tisztázása érdekében, az olvasás fókuszálására, valamint a szerző nézőpontjának, álláspontjának, illetve céljának felderítésére, és válaszol is ezekre a kérdésekre;
- érzékletes belső képeket alkot: elképzei a szereplőket, szinte maga előtt látja az eseményeket, a szövegben bemutatott helyeket, helyzeteket, tárgyakat, jelenségeket, folyamatokat;
- következtetéseket von le meglévő tudása és a már olvasott szövegrész felhasználásával; jóslatokat, ítéleteket, új gondolatokat fogalmaz meg;
- összefoglalja, azaz a saját nyelvén újraalkotja a szöveg legfontosabb gondolatait olvasás közben és után;
- amennyiben nehézsége támad a jelentéskonstruálás folyamatában, javító stratégiákat alkalmaz a probléma megoldására (például hangosan vagy szótagolva újraolvassa az adott részt, megpróbálja a szövegkörnyezet segítségével kitalálni egy ismeretlen szó jelentését stb.);
- nyomon követi, ellenőrzi a jelentésteremtés folyamatát, egyfajta metakognitív kontrollal kíséri saját olvasását, ennek következtében mindenkor tudatában van annak, hogy érti-e, amit olvas, vagy nem.

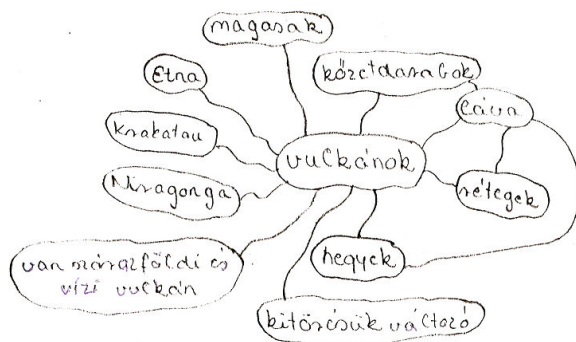
Más szerzők további stratégiákat is megemlítenek: Snow például a szöveg szerkezetének feltárását, mnemotechnikai eljárások alkalmazását, valamint a főbb fogalmak, gondolatok közti kapcsolatokat szemléltető grafikus szerve-

zők használatát (*Snow* 2002); *Pressley* a szöveg előzetes áttekintését, a témával kapcsolatos meglévő tudás aktivizálását az olvasás előtt, előfeltevések megfogalmazását a várható tartalommal kapcsolatban és az olvasással kapcsolatos célok felállítását (*Pressley* 2000); *Almasi* a képek, címek, képaláírások olvasás előtti áttekintését (*Almasi* 2003).

### *RWCT-technikák*

A továbbiakban olyan technikákat ismertetek, melyek a tantárgyi szövegek feldolgozása során alkalmazhatók. A ráhangolás céljainak megvalósítására többféle eljárást is felkínál a program. Az *ötletbörze* kiválóan alkalmas a diákok aktivizálására, tudásuk mozgósítására. Először párban, majd kisebb csoportokban kell összegyűjteniük, mi mindent tudnak – vagy vélnek tudni – a tanár által exponált tárgyról, végül frontálisan is áttekintik az előzetes ismereteket.

A *fürtábra* egy adott témával összefüggő gondolatok, információk, fogalmak és a köztük lévő kapcsolatok megjelenítését szolgáló grafikus szervező. Nevezik gondolattérképnek, mentális vagy kognitív térképnek is. Lehet aszociatív vagy hierarchikus felépítésű. (Nemcsak az előzetes ismeretek mozgósítására és ábrázolására jó ez a technika, hanem a szöveg olvasása közben és utána is használható.) Egyénileg, párban és csoportban is készíthető fürtábra a következő módon. A témát reprezentáló kulcsszót vagy kulcskifejezést a papír (tábla, fólia stb.) közepére írjuk, majd körülkerítjük. Ezután elkezdjük leírni azokat a szavakat, amelyek az adott témáról eszünkbe jutnak. Ezeket is bekarikázzuk, és hozzákapcsoljuk a központi fogalomhoz. A szaporodó gondolatok közt levő kapcsolatokat vonallal jelöljük, azaz összekötünk szavakat. A hierarchikus fürtábra elkészítésekor rendszert építünk az adott témával kapcsolatos fogalmakból és összefüggéseikből, jelezve az alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyokat. Az alábbi fürtábra a vulkánokról készült, asszociatív jellegű (*1. ábra*). (A gyermekmunkák RWCT-tanfolyamot végzett pedagógusok portfólióiból származnak.)



1. ábra:

Fürtábra – vulkánok

Az olvasás előkészítését *kötetlen írás* segítségével is megvalósíthatjuk. Ilyenkor a tanulók azért írnak, hogy felidézzék és rögzítsék, mit tudnak a témáról, vagy éppen tisztázzák, hogyan gondolkodnak róla. Nem kell a külalakra, a mondatok befejezettségére vagy éppen a helyesírásra figyelni. A lényeg a gondolatok szabad áramlása, mindenféle formai vagy egyéb megkötöttség nélkül (2. ábra). Néhány percnyi írást követően a diákok megoszthatják egymással a felmerült gondolatokat.

FÖLDRENGÉSEK  
Összeborítja a hársakat, nehézségekkel, meghalhatnak emberek, állatok, so jóslatom a földrengésekről, a vulkán kitörésekről, a földrengés típusa ideig tart.

földrengés  
vulkáni, földrengés, kontinens, tenger, úszás, ókor, előrejelzés, pánik, halál, depresszió, veszteség, omlás, világvége!!!!

2. ábra:

Kötetlen írások – földrengés

Az írások megosztása történhet például a *háromlépéses interjú* technikájával. Ennek keretében a diákok először párbán interjút készítenek egymással, majd társulnak egy másik párral, és minden tanuló beszámol arról, amit a „riportalanýától” hallott, megtudott.



A *jóslás* szinte minden tantárgy tanításában használható az RJR-modell első fázisában. Megjósolható például, hogy mi lesz a kimenetele egy bizonyos fizikai vagy kémiai kísérletnek, ahogy az is, hogy természetföldrajzi adottságai alapján miféle éghajlat vagy milyen gazdasági tevékenység lehet jellemző egy bizonyos régióra.

A témával kapcsolatos *kérdések megfogalmazása* – egyénileg vagy párban – a háttértudás mobilizálása mellett a személyes tanulási célok felállítása szempontjából is nagy jelentőséggel bír.

A stratégikus olvasói magatartást alapozhatják meg azok a eljárások, melyek elsősorban a jelentéskonstruálást szolgálják. Ezek egyike az *INSERT-technika*. A név betűszó, az eredeti angol megnevezés (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking) rövidítése. Jelentése: a hatékony olvasást és gondolkodást támogató interaktív jegyzetelési eljárás. Elősegíti, hogy a tanulók figyelmesen olvassanak, aktívan gondolkodva végezzék a jelentés megteremtését; az új információkat meglévő ismereteik kontextusában értelmezzék; s mindeközben ellenőrizték, monitorozzák saját megértésüket. Lényege, hogy a diákoknak olvasás közben jelekkel kell ellátniuk a szöveg információit saját tudásuknak, megértésüknek megfelelően. A jelek és jelentésük a következő:

- ✓ megegyezik előzetes tudásommal, feltételezésemmel;
- ellentmond előzetes ismereteimnek, feltételezésemnek;
- + új információ;
- ? ellentmondásos vagy kérdést implicáló információ.

Az olvasó maga választja ki olvasás közben a relevanciákat, a lényeges gondolatokat, tehát szegmentál és szelektál, eldönti, hogy mi számára egy információ: egy szó, egy kifejezés, esetleg több mondat. Ezt követően megvizsgálja az információt előzetes tudása fényében, majd ellátja a megfelelő jellel. Mindezek révén a technika több különböző olvasási stratégia összekapcsolatát biztosítja. A jelek elhelyezhetők a sorok között vagy a lapszélen. Igen tanulságos annak megbeszélése, hogy ki hány jelet tett összesen olvasás közben és vajon miből adódnak a különbségek. Fontos arra is kitérni, hogy hova, milyen jelet tettek a tanulók; ezt célszerű páros vagy csoportos keretben végeztetni.

A TTM-technika az olvasási–tanulási folyamat valamennyi szakaszához ad muníciót, egyúttal több stratégia egyidejű használatát is biztosítja. Alkalmazása során egy három oszlopból álló táblázat kitöltésére kerül sor, melynek fejlécében a következők szerepelnek: *Tudom/Tudni szeretném/Megtanulom*. Az első lépés a meglévő ismeretek számbavétele (1. oszlop), ezt követi a témával kapcsolatos kérdések megfogalmazása (2. oszlop), majd pedig a szö-

veg elolvasása. Utána érdemes visszatérni a „Tudom” oszlophoz, hátha van benne olyan információ, amelyet a szöveg felülírt. Az esetleges javítás után megnézzük, hogy milyen választ kaptunk a kérdéseinkre, illetve, hogy milyen fontos ismereteket tartalmaz még a szöveg, amelyekre ugyan nem irányult kérdés, mégis megtanulásra érdemesek. Mindezeket a harmadik oszlopba írjuk. A megválaszolatlan kérdések a tanulási folyamat kiterjesztésére adnak módot.

Az *egymás tanításának* módszere is több stratégiát tartalmaz. A tanulók csoportokban dolgoznak. Minden tanuló ugyanazt a szöveget olvassa, amely annyi részre van felosztva, ahányan vannak a csoportban. Részenként haladnak a szöveg olvasásával, és minden részt más-más diák „tanít meg”. Ez négyféle feladatot jelent. A tanár szerepét ellátó diák

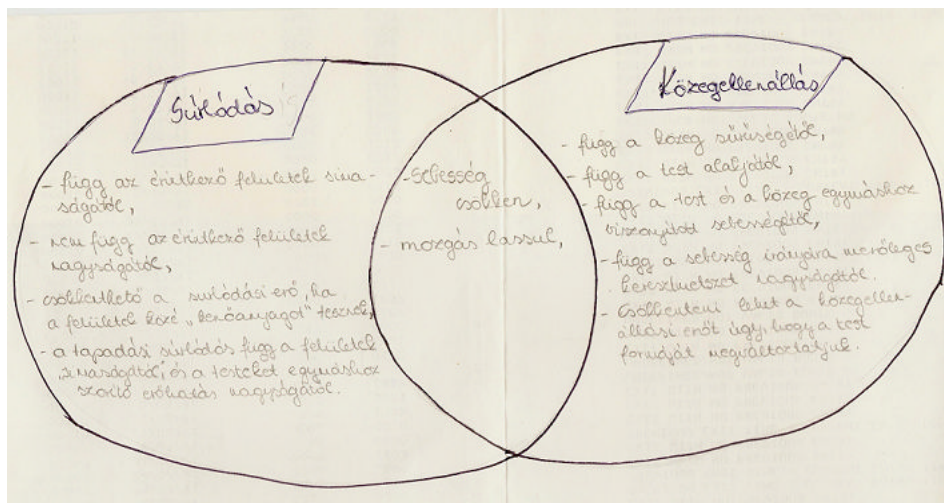
- először néhány kérdést tesz fel a többieknek, és választ kér tőlük;
- segíti a homályos pontok vagy vitás részletek tisztázását;
- összefoglalja az olvasottakat, esetleg címet ad a résznek;
- jósol a várható folytatásra nézve.

Másfajta sorrend is elképzelhető: például összefoglalás, kérdezés, tisztázás, jóslás. Az is lehetséges variáció, hogy mind a négy feladatot más diák látja el az adott résszel kapcsolatban.

A *Kérdezzük a szerzőt!* eljárás lehetőséget teremt a megértés akadályainak azonosítására és elhárítására. A tankönyvi szövegek sokszor bonyolultan fogalmazottak, nehezen értelmezhetők, vagy éppen olyan előzetes tudást feltételeznek, ami nem létezik vagy hiányos. A technika használata során a diákok kérdéseket tehetnek fel a szerzőnek, mivel azonban ő nincs jelen, a társaikkal és a tanárral közösen próbálják megtalálni a válaszokat.

A *vak kéz* technika alkalmazásakor az egy csoportba tartozó diákok az olvasandó szöveg egy-egy részét kapják meg. Minden tanuló elolvassa, tanulmányozza a maga részletét, majd pedig ismerteti annak tartalmát a többiekkel. Ezt követően a csoport megvitatja, hogy mi a részek logikus, ill. lehetséges sorrendje.

Végezetül két további grafikus szervezőt említek még, melyek elsősorban a reflektálás-konszolidálás fázisában használhatók. A *Venn-diagram* (3. ábra) két, esetleg több téma, fogalom, dolog összehasonlítását szolgálhatja, szemléletesen mutatva a közös és az egyedi, sajátos jellemzőket.



3. ábra:  
Venn-diagram – Súly/súlyosság/ közgellenállás

A T-táblázat (4. ábra) különböző fogalmak, nézőpontok szembeállítására alkalmas, elősegítve például a vitára való felkészülést, az ellentétes álláspontokat alátámasztó érvek összegyűjtését.

SÚLY	TÖMEG
- az erőhatás nagyságát és irányát fejezi ki	- a testek telítettségét jellemzi
- vektormennyiség	- skalarmennyiség
- jele: $F$ ( $G$ )	- jele: $m$
- mértékegysége: $N$	- mértékegysége: $kg$ ( $g$ , $dkg$ ...)
- erőmérővel mérjük	- mérleggel mérjük
- a $kg$ -ban mért tömeg 10-szerese	- a súly $\frac{1}{10}$ része $kg$ -ban
- a $g$ -ban mért tömeg $\frac{1}{100}$ része	- a súly 100-szorosa $g$ -ban

4. ábra:  
T-táblázat – Súly/tömeg

Remélem, sikerült felkeltenem az érdeklődést az RWCT-program iránt. Meggyőződésem, hogy elméleti alapjainak, módszertanának megismerése és alkalmazása nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a közoktatás különböző szintjein tanító pedagógusok tudatosabban és eredményesebben fejlesszék diákjaik szövegértési kompetenciáját.

### *Felhasznált irodalom*

- ALMASI, Janice F.: *Teaching strategic processes in reading*. New York, The Guilford Press, 2003.
- ARÁNYINÉ HAMAN Ágnes: *Kooperatív tanulási és tanítási technikák alkalmazása a kémiaoktatásban*. Budapest, Flaccus Kiadó, 2004.
- BÁRDOSSY Ildikó, DUDÁS Margit, PETHŐNÉ NAGY Csilla, PRISKINNÉ RIZNER Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2002.
- CRAWFORD, Alan – SAUL, E. Wendy – MATHEWS, Samuel R. – MAKINSTER, JIM: *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. New York, International Debate Education Association, 2005.
- CSAPÓ Benő: A tudás és a kompetenciák. In: MONOSTORI Anikó (szerk.) *A tanulás fejlesztése*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2003. 65–74. p.
- HARVEY, Stephanie – GOUDVIS, Anne: *Strategies that work*. ME, Portland, Stenhouse Publishers, 2000.
- NAGY Attila (szerk.) *Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás*. Budapest, Országos Széchenyi Könyvtár, Osiris Kiadó, 2001.
- National Reading Panel 2000. *Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Reports of the subgroups. <http://www.nichd.nih.gov> (2002. május 24.)
- NEMODA Judit: 2008. Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. = *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. sz. <http://www.anyanyelv-pedagógia.hu/cikkek.php?id=129> (2011. április 9.)
- PRESSLEY, Michael: Comprehension instruction: What make sense now, what might make sense soon. In: KAMILL, Michael L. – MOSENTHAL, Peter B. – PEARSON, David P. – BARR, Rebeca (eds.) *Handbook of Reading Research*. Volume III. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey, 2000. <http://www.readingonline.org/articles/handbook/pressley/index.html> (2005. április 29.)
- SNOW, Catherine: *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation. [http://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/2005/MR1465.pdf](http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf) (2005. augusztus 4.)
- TEMPLE, Charles – STEELE, Jeannie L. – MEREDTH, Kurtis S.: *Hogyan neveljük gondolkodó olvasókat? A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással projekt*, VIII. tankönyv (kézirat). 1998.
- TÓTH Beatrix: Olvasás és írás a kritikai gondolkodás fejlesztéséért. In: NAGY Attila (szerk.) *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban*. Sárospatak, Városi Könyvtár. 1999. 106–113. p.
- VÁRI Péter – BALÁZSI Ildikó – BÁNFI Ilona – SZABÓ Annamária – SZABÓ Vilmos László: Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? = *Iskolakultúra*, 2003. 8. sz. 118–137. p.

Fűzfa Balázs

IRODALOMTA(LA)NÍTÁS, DE MEDDIG?<sup>1</sup>*Egy (tan)tárgy megtisztítása*

2011 szeptemberétől az ún. „előrehozott szakiskolai szakképzés”-ben – vagyis az ismét hároméves szakmunkásképzésben – nincsen *Magyar irodalom* nevezetű tantárgy. Az ezen iskolák számára készült *Kerettanterv*-ben (lásd a Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapján) csak mint – a *Nemzeti alaptanterv*-ből ismert kifejezést használva – ’műveltségi terület’ fordul elő a *Magyar nyelv és irodalom* szókapcsolat.

E *Kerettanterv*-ben néhány fogalom, anyagrész emlékeztet az irodalom egykori léteire. Sőt, hiányzó tantárgyunkkal közvetlen összefüggésbe hozható az *Anyanyelvi* (sic!) kompetenciaterület. Ebből a 9. és az 10. évfolyamon 72 órát, a 11.-en 18 órányit találunk. (Például az „időmértékes verselés” alapelemeit kéretik tanítani a „Nem beszélt nyelv és beszélt nyelv kapcsolata – zene” cí-

---

<sup>1</sup> A 2010–2011-es tanévben több könyvtárban, iskolában, konferencián tartottam előadást *Kell-e nekünk Janus Pannonius?* címmel – igyekezvén alkalmazkodni az adott közönség szakmai érdeklődéséhez, életkorához (nemegyszer középiskolásoknak beszéltem a témáról). Mindenütt a legfontosabb gondolatom volt, melyet körüljárni próbáltam, az irodalomtanítás jelenkori helyzete és lehetőségei a jövőben. Az előadások anyagát esszéformában 2011 februárjában megírtam. Ez a szöveg olvasható itt, mely tehát nem azonos *Az olvasás esszétantárgyi feladat* című szombathelyi HUNRA-konferencián elmondottakkal, de a lényeg, a koncepció és hivatkozások megegyeznek. – A problémafelvetés erősen rövidített formában megjelent a *Ki viszi át a Szerelemet* című kötetben (Szombathely, Savaria University Press, 2011, 341–345), illetve az itt olvasható, bővebb változat a *Fordulópont* című folyóiratban is napvilágot látott 2011 nyarán. (F. B.)

mű tematikus részben, amely összesen 6 órával bír. Részletesebb tematikus bontásban egyébként ilyesmikkel kellene itt foglalkozni: „Rap, hip-hop, metál, rock, emo zene és szövegek: argo, hangsúly, ritmus, hanglejtés, rím.” Ez önmagában természetesen nem baj, sőt, örülhetünk neki, hogy a tervezet nem holt ismeretek megtanítását erőlteti (például réges-régen élt költők és felmenőik életrajzát), hanem olyasmiket tart fontosnak, amelyek a diákokat feltételezhetően igazán érdeklik, illetve a mindennapi életük szempontjából számukra érdekesek.

Ennek okán találhatunk további példákat korszerű ismeretek és készségek, képességek közvetítésének szándékára „Az információátvitel digitális eszközei, módjai. Levelezés és telefonálás a világhálón: e-mail, Skype. Interaktív tv” címszó alatt és másutt is. A szóban forgó műveltségterületet érintően elsősorban hétköznapi szituációk minél differenciáltabb nyelvhasználatát erősítő tervezet szándékai nem rosszak, s még tartalmilag, önmaga rendszerén belül sem elvetendő. Hiszen aligha nélkülözhetők ma az effajta ismeretek: „Hasznos honlapok, információforrások böngészése (pl. moziműsor, időjárás, menetrend, térképek, útvonaltervezők). (Osztály)kirándulás tervezése.” Vagy az ilyesféle feladatjavaslatok: „Tanári prezentációval ismerjék meg a tanulók az Europass CV formátumát, az egyes fejezetek tartalmát. A tanulók készítsék el az önéletrajz vázát (minden CV-ben azonos elemek). Ezután tanári segítséggel a kiválasztott hirdetésre igazítva írják tovább megfelelő tartalmakkal az önéletrajzot.”

Kérdés azonban, örök pedagógiai kérdés: vajon a mindennapi hasznosság mint (m)érték előnyben részesítése okán „kidobhatjuk”-e Adyt, József Attilát, Petőfit, Kosztolányit, Babitsot és a többiek a jövő szakmunkás-nemzedékeinek tudatából – avagy volna esetleg másik lehetőség is e két véglet között... Arra gondolok, hogy az irodalomtanítás kánonjának, taneszközeinek, módszertanának radikális megváltoztatásával megmenthetnénk-e annyit a magyar és a világirodalom történetéből (igen, még abból is egy csipetnyit!), de főképpen klasszikus alkotásaiból, példázataiból, amennyi feltétlenül szükséges egy emberélet értelmes leéléséhez a Földön? Kevésbé patetikusán szólva: szakmai és pedagógiai, továbbá oktatásirányítási konszenzusban reménykedve kijelölhetők-e irodalmunk múltjából és jelenéből olyan korpuszok, amelyek továbbra is elengedhetetlen részét kell, hogy képezzék a magyar nemzet tantárggyá is konvertálható identitásának, kulturális emlékezetének – az oktatás minden szintjén? Ilyennek gondoltuk korábban például – az utóbbi évtizedben a tanárok számára már dzsungelharccal sem védhető – *Egri csillagokat* s *A kőszívű ember fiai*t. Ezek ma már rövidített, sőt, megfilmesített formában sem képesek a megváltozott érdeklődésű, radikálisan más kulturális és tárgyi környezetben élő fiatalok érdeklődésének kielégítésére. Nem tudnak harcba szállni a *Csillagok háborújával* vagy Harry Potterrel. Sajnos poétikai értelemben sem. A lassú, elidőző olvasás nemcsak kiment a divatból, hanem az isko-

lák falain kívül a használatból is (már ami a társadalom nagyobbik részét, főképpen a dolgozatunk elején említett társadalmi réteget illeti).

Siránkoznunk azonban az olvasás és az irodalomtanítás háttérbe szorulásán nemigen érdemes. Nézetem szerint e helyett inkább azokat a csatornákat és lehetőségeket kellene megkeresnünk, amelyek közvetíteni volnának képesek a hagyományos – értsd: betűre alapozott – kultúra elemei és alkotói, produktumai, illetve a valamiképpen mégiscsak a szabadság (ál?)élményével kecsegtető fogyasztói társadalom kísértéseinek ellenállni nem képes, gyarló emberek között.

Annál is inkább, mivel (tan)tárgyunk megtisztítása a felesleges politikai sallangoktól immár sikeresnek mondható. Végre azzal lehetne foglalkozni az iskolákban „irodalomtanítás” címszóval, amellyel igazán érdemes lenne, amiért az a „valami”, amit jobb híján irodalomnak – vagy Karinthyval szólva „iroda-lom”-nak – nevezünk, egyáltalán létrejött. Az emberi megértés eszközeinek minél gazdagabb árnyalásával, az elkerülhetetlen elmúlás megértésének szövegművekben megjelenő, előzetesen megszerezhető tapasztalataival, a kreativitás határtalanságával, az örömmel, melyet a katarzis, melyet a világos értelem és a felfogható érzelm kimeríthetlenségével való találkozás okoz az embernek.

### *Kell-e nekünk Janus Pannonius?*

Könnyen megjósolható, hogy mi következik ellenkező esetben: a szakiskolák *Kerettantervében* törvényerőre emelkedett tendencia folytatódására nem kell sokat várnunk. Már nemcsak mondjuk és érezzük néhányan ezt a fenyegetést, de pár hónapja – éppen tanévkezdéskor, lehet-e ez véletlen? – bekövetkeztek valószínűsége hivatalosan is megerősített a „Janus Pannonius lehet az új oktatási rendszer vesztese...”<sup>2</sup> című összefoglaló jellegű írásban.

A másik óraszámcsökkentésre ítélt-jövendőlt tantárgy (merthogy erről van szó az idézett cikkben) – vajon miért, talán csak nem azért, mert az is eléggé „haszontalan”, hisz éppen csak gondolkodásra nevel? – a matematika...

A magyar oktatáspolitikai eme hivatalos rangra emelkedett állásfoglalásával szemben nem árt tudnunk – ha máshonnan nem, aktuális olvasáskutatásokból –, hogy az agy olvasási készségének fejlesztését három terület határozza meg alapvetően: a matematika, a nyelv és irodalom, illetve a zene.<sup>3</sup> Utóbbit

<sup>2</sup> FABÓK Bálint, *Janus Pannonius lehet az új oktatási rendszer vesztese* = <http://www.origo.hu/itthon/komment/20100908-az-oktatasi-allamtitkarsag-tervei-az-uj-nemzeti-alaptantervrol.htm> [2011. 02. 04.]

<sup>3</sup> A Csépe Valéria akadémikus előadásán elhangzottak alapján (Berzsenyi Dániel Megyei Könyvtár, Szombathely, 2011. február 3.).

már sikerült száműzni Kodály országának tanterveiből, most következne a másik kettő eróziója?

A szalagcímbe emelt kijelentéssel nemcsak az a baj, hogy megkérdőjelezi Janus Pannonius tanításának szükségességét a magyar iskolákban, hanem az, hogy bizonyos szempontból még igaza is van. Tényleg nem valószínű, hogy a mondott költő műveinek ismeretére elengedhetetlenül szüksége van egy mai 15-16 évesnek – még akkor sem, ha eleve tudja, hogy „EDDIG ITÁLIA földjén termettek csak a könyvek” –, megoldást azonban nem javasol a magyar oktatásirányítás.

Ezért lehet-e más dolga egy magyartanárnak, egy írónak, egy (bölcész) értelmiséginek, hogy körömszakadtáig védelmezi az oktatás kánonjában elfoglalt – valljuk meg, amúgy nem túl jelentős – pozícióit? Azzal a hittel, hogy irodalom nélkül lehet élni, csak nem érdemes, azzal a reménységgel, hogy van értelme az a célkitűzésnek, mely szerint a lényeg mégiscsak az volna, hogy a kulturális nyelv- és paradigmaváltás minél kisebb veszteséggel történjen meg. Ehhez pedig törhetetlen szándékkal, ám nem mereven, keresni kell a belátás, a megegyezés és az együttműködés lehetőségeit az irodalommal foglalkozók, tudósok, diákok, tanárok és a(z oktatás)politika döntéshozói között.

A fogyasztói társadalom térnyerése világunkban egyértelmű – ez számos, itt most nem részletezhető okkal magyarázható –, a globalizáció megállíthatatlan. De annak ellenére, hogy tudjuk, e tendencia folytatódik, és aligha elvagy megkerülhető, „lassítás”-ára még lehet esélyünk. Nemcsak a magyar virtus és irodalmunkban jelentős korpusszal rendelkező „mégis-morál”-hagyomány okán, hanem azért is, mert bízunk benne, hogy az emberi értelem ezen a nyelven gondolkodva képes felismerni az ilyen – és bármilyen – nyelvű irodalomban rejlő önmegismerési lehetőségek és – ha tetszik – „terápiás technikák” szépségét és gazdagságát.

Amiképpen Kosztolányit – aki Péterfy Jenőtől veszi a szót – szoktuk idézni irodalomóráink zárásaképpen, ha máskor nem, legalább az érettségi előtt, matrózbúzos lányainknak (bocsánat: hölgyeinknek) és nyakkendőös-öltönyös fiainknak, remegő térdekkkel, búcsúzóul: *„Mindenki, aki magyarnak született, s így akarva, nem akarva vállalja szenvedésünket, kárpótlást kap azáltal, hogy Arany Jánost eredetiben olvashatja.”*<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> KOSZTOLÁNYI Dezső, *Arany János*. In: K. D., *Lenni vagy nem lenni*, Bp., Kairosz, é. n. (hasonmás kiadás), 153–201, idézet: 160.



*Kísérletek a szemléletváltásra*

Az irodalomtanítás egészének újragondolása több irányból kezdeményezhető. A különböző nyugati és magyar programok, komplex elképzelések ismertté váltak, illetve kialakultak a rendszerváltás utáni évtizedekben. Az érettségi béklyójában táncolni-vergődni kénytelen (magyar)tanárok azonban ténylegesen soha nem választhattak a problémacentrikus vagy a művelődéstörténeti jellegű, netán az élményközpontúságra alapozott irodalomtanítási programok, később taneszközök, módszertanok között. Nemcsak azért, mert porosz utas oktatási rendszerünk egészéhez soha nem illeszkedtek harmonikusan e rendszeridegen elgondolások, hanem azért sem, mert bármelyiknek alkalmazása el nem várható többletmunkát jelentene „az irodalom napszámosai” számára.

Amíg a szemléletváltás igénye ugyanis nem párosul személyes érdekek és csoportcélok vezérelte cselekvéssorokkal, addig néhány bozótharcos programalkotó magányos próbálkozásainak lehetünk csak tanúi a jövőben is. Am ha sikerül érdekeltté tenni a váltásban-változtatásban az irodalomtanítás főbb szereplőit, a tanárok s diákok mellett az iskolaigazgatókat, a tankönyvkiadókat, tankönyvszerzőket, érettségítél-gyártókat és másokat is, akkor a remény.

Azok a fajta elképzelések, amelyekkel jómagam az elmúlt évtizedben próbálkoztam, az irodalom(tanítás) új szerepének a körülírásához szerettem volna hozzájárulni. Ennek okán például 2004-ben több, mint 200 résztvevővel olvastuk fel Kőszegen és Szombathelyen, három napon keresztül az *Iskola a határtól* az országhatárok megszűnése – virtualizálódása – tiszteletére. Magunk sem gondoltuk, hogy a hangos, közösségi olvasásnak ilyen értékmegtartó ereje lesz, ezért néhány év múlva Széchenyi István szombathelyi „érettségi”-jének tiszteletére először 24, majd 48 órás felolvasást szerveztünk főiskolás és egyetemista diákjaimmal. Az első 24-en, a másodikat 48-an csináltuk végéig – utóbbit Döblingben kezdve, Sopronon, Fertődön, Nagycenken és Kőszegen keresztülhaladva Szombathelyig. Felemelőbb élményben aligha volt részem – akkor éppen negyedszázados – magyartanári pályám során, mint amikor a halálosan fáradt, de a föld felett éppen 48 centivel lebegő résztvevők nevét felolvastuk az utolsó 48 másodpercben az egykori bölcséleti líceum emléktáblájánál.

Másik útkereső kezdeményezésünk „A 12 legszebb magyar vers”-program ([www.12legszebbvers.hu](http://www.12legszebbvers.hu)), mely 2007–2013 között zajlik. Ennek során 12 ezer diák (!) mond hangosan verset Jordán Tamás vezényletével, mely alkalmakról tévéfilm is készül. E Nagy Versmondások mindig egy tudományos konferenciát nyitnak meg, melyen a határainkon innen és túl működő magyar nyelven oktató egyetemek, középiskolák tanárai és doktoranduszok, egyetemi hallgatók – sőt, olykor még középiskolások is – tartanak előadásokat. A konferenciákat követően megjelentetünk egy kötetet az elhangzott előadások bővített és szer-

kesztett anyagával. A versek kiválasztása önkényes, de mindegyik a magyar közoktatás jelentős darabja; tanárok és egyetemi hallgatók számára szeretnénk elsősorban segítséget nyújtani azzal, hogy a tudomány legújabb eredményeit adjuk a kezükbe – egészen frissen. Legutóbbi kötetünk mintegy 650 oldalnyi *Hajnali részegség*-interpretációt tartalmaz. Célunk, hogy az irodalom közelében élők életkorra és szűkebb szakmára való tekintet nélkül találkozzanak, s párbeszédbe elegyedjenek egymással. Túl a 7. konferencián, a 6. köteten és az 5. filmen úgy érzem, sikerült valamit tennünk az irodalom(tanítás) megmaradása érdekében. S talán azért is vélhetjük így, mert természetesen ez a program, mint az irodalom egésze, mindig egy kicsit játék is. De örömmel állapíthatom meg azt is, hogy az évek során kialakult egy olyan közösség, amely örömmel fogad be bárkit, akinek az adott versről fontos és színvonalas mondandója van.

2008-tól évente megrendezzük frissdiplomásainknak Csöngén a Weöres Sándor Olvasótábort és Nyári Egyetemet a Petőfi Irodalmi Múzeum segítségével – elsősorban azzal a céllal, hogy (volt) diákjaink olyan témákról is halljanak, amelyek nincsenek benne (!) a hivatalos tananyagban. Így indítottuk el az „Irodalom szélárnyékban?” című projektünket az ostffyasszonyfai szél-erőmű tövében irodalom és ökológia kapcsolatáról szólva, vagy ezért volt többször vendégünk Láng Gusztáv, aki az erdélyi irodalomról tartott nagyszerű előadásokat. De a cigány irodalom (Beck Zoltán), irodalom és film (Sághy Miklós), irodalom és sport (Császár Gábor válogatott kézilabdázó) vagy az irodalmi kultuszok és a kortárs irodalom (Kukorelly Endre, Szilasi László, Vári György) kérdéskörei is osztatlan tetszést aratnak minden évben. S egyáltalán, a forma maga: egy irodalom iránt igazán elhivatott falu – Petőfi is ide járt az evangélikus templomba egy nyáron át, s itt volt szerelmes Csáfordi Rózába – életében való néhány napos intenzív részvétel s a közösen rendezett Weöres-ünnep is igen fontos élmény a leendő magyartanárok számára.

Két és fél évtized szakmai törekvéseit mintegy összegezve az utóbbi években *irodalom\_12\_11\_10\_9* címmel négy középiskolai tankönyvben (a 9.-es még készül, a többi megjelent tanári segédkönyvekkel együtt) véltem megfogalmazhatónak törekvéseimet, melyek az élményközpontú, asszociatív irodalomtanítás szükségességéről szólnak. Mindenekelőtt azonban igyekeznek a diákok nyelvén beszélni, s a posztmodern kor jelhasználatát, kulturális szótárait figyelembe vevő, a vizualításra nagyon erősen építő gesztusrendszert létrehozni. Hogy ez mennyire sikerült, azt természetesen majd eldönti a szakma és a piac, pontosabban az ama kérdésre adandó válasz, hogy vajon jelen van-e már társadalmunkban és szűkebb szakmánkban a szemléletváltásra mutató igények (és az ezekhez elengedhetetlen érdekek) olyan erővel, hogy a tanárok képesek legyenek – a *Nemzeti alaptanterv* és a *Kerettanterv*, továbbá az érettségi szabályzatok által egyébként megengedett! – szabadabb utakra lépni, s az irodalomórákat immár nem felesleges ismeretek halmazának bemagoltatására használni (tisztelet a nagyon számos kivételnek!). (Ne

feledjük, hogy a *Magyar nyelv és irodalom* tantárgy ma nagyon is a nemszeretem kategóriába tartozik az iskolákban, de még a tanári szobák presztízsrangsorában is. S a helyzet tovább romlik mindaddig, amíg – példának okáért – bizonyos egyetemeken a felvett magyar alapszakos hallgatók között több a szakközépiskolai végzettségű diák, mint a gimnáziumban – jelenleg még: ráadásul csak középszinten! – érettségizett. A kontraszelekció egyik időzített bombája tehát már itt is ketyeg: nemsokára olyan tanárokat fogunk az iskolákba engedni, akiknél okosabb diákok ülnek majd a padsorokban – mert-hogy ők maguk szakközépiskolai végzettséggel taníthatnak/tanítanak majd gimnáziumban. Természetesen itt is akadnak üdítően tehetséges kivételek, de a tendencia mégiscsak efelé mutat.)

\*

A tavalyi könyvhéten jelent meg Tóth Dezső és Dreff János: *Az utolsó magyartanár felfegyverzései* című könyve (Kalligram). Jeladásnak gondoltam ezt a könyvet a szakma számára. Recepciója azonban messze elmaradt várakozásaimtól. A szeptemberben megjelent, írásunk elején megidézett Janus Panninus-os dolgozatra sem reflektált talán senki az irodalom(tanítás) világából. Most a szakiskolák *Kerettanterve* van soron. Ez lenne „a vég kezdete”? Mert-hogy erről sem olvastam-hallottam még reflexiót. Nem szeretném azonban, ha úgy tűnne, semmit nem láttunk időben. Hogy mindenki homokba dugta a fejét. Nem szeretném azt sem, ha nem látszódnék: vannak törekvések, melyek igyekeznek világossá tenni, hogy voltak, akik észrevették – némi képzavarral szólva –: a jövő már itt hever az osztályajtók előtt. S nem fog sokáig toporogni. Vagy meghallgatjuk őt, vagy átadjuk a helyünket. Más tanároknak, más időknak, más tantárgyaknak. Ha azonban hallgatunk a szavára, akkor belátjuk, hogy az új fajta irodalomszemléletnek, a kortárs irodalomnak, a kreativitásnak, az örömolvasásnak, az élményszerzés szabadságának éppen ideje volna beköltöznie a magyar iskolákba. Túl sok időt vesz-tegettünk már el jövőből.

Mert a kérdés ma már nem úgy szól, hogy *mi* az, ami megmenthető, hanem sokkal inkább ekként hangzik: az egésznek vajon még *mekkora* töredéke fér bele a jövő iskolatáskájába?

# ÚJ FORRÁSOK, ESZKÖZÖK



*Fehér Péter*

## „KINDLE ANTE PORTAS!”, VAGY AZ ELEKTRONIKUS KÖNYVOLVASÓK FORRADALMA

---



### *Bevezetés*

Az Amazon könyvtárház 2010 augusztusában forradalminak mondható húzással (mindössze 139\$-os áron) dobta piacra *Kindle3* nevű elektronikus könyvolvasóját. Az olvasóból az elmúlt fél év alatt több mint 5 millió darabot adtak el világszerte (több ezer érkezett hazánkba is). Ennek következménye volt az is, hogy a 2010-es év utolsó negyedében az elektronikus könyvek eladása felülmúlta a hagyományos könyvekét. Hazánkban is egyre inkább terjednek ezek az eszközök, bár a legális magyar nyelvű könyvek piaca még meglehetősen korlátozott.

Milyen szolgáltatásokat kínálnak az elektronikus könyvolvasók, milyen előnyei (és esetleg hátrányai) lehetnek a használatuknak? Milyen alkalmazásai lehetnek az új eszközöknek az olvasásra nevelésben? Ezekre a kérdésekre keressük a választ, a legfrissebb hazai és nemzetközi tapasztalatok alapján.

### *A Gutenberg-Project-től a Kindle-ig – dióhéjban*

Meglepő lehet a következő állítás: az elektronikus szöveges archívumok (vagy más szóval az elektronikus könyvtárak) immár 40 éves múltra tekinthetnek vissza. A világ első elektronikus könyvtárát *Michael S. Hart* 1971-ben alapította, *Project Gutenberg* néven. A gyűjtemény célja szabad szövegek lehető

legszélesebb körben hozzáférhető formában történő közzététele. A szövegek alapesetben TXT (plain-text) formátumban, manapság pedig már HTML, PDF, sőt az elektronikus könyv olvasók számára jól kezelhető epub és prc formátumokban is hozzáférhetők. A könyvtár állománya nagyrészt angol nyelvű könyvekből áll, de számos más nyelven íródott művel is bővült (magyar is található köztük). Jelenlegi állománya meghaladja a harmincezret.

Hazánkban a legjelentősebb „elektronikus könyvforrás” a 2010-ben 15. születésnapját ünneplő *Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK)*, amely kezdetben lelkes könyvtárosok kezdeményezésére jött létre, majd az ezredforduló táján került az Országos Széchényi Könyvtár fennhatósága alá. A MEK-ben nemcsak digitalizált és korrektúrázott elektronikus könyvek, hanem hangos könyvek és más egyéb szolgáltatások is elérhetőek. Jelenlegi állománya több mint 9300 dokumentumot tartalmaz, gyűjtőkörét azonban a szerzői jogok (amire később visszatérünk) erősen korlátozza.

Egy másik hasonló hazai kezdeményezés a *Digitális Irodalmi Akadémia (DLA)*, amely jelenleg Petőfi Irodalmi Múzeum keretében működik, és deklarált célja „a legújabb kori és kortárs magyar irodalom kiemelkedő alkotásainak átmenetése a digitális korba, értékeinek megőrzésével és népszerűsítésével”. Mindehhez jelentős állami támogatásokat élvez, így a honlapján megtalálható információk szerint „...ennek következtében teljes életművekből épülhet magyar nyelvű, online elérhető digitális könyvtár. A közönség számára nyújtott internetes szolgáltatás tartalmát hiteles, minőségi szövegek alkotják. A kortárs irodalom egyre bővülő köre, egységes adatbázisban, ingyenesen érhető el és ismerhető meg a világ bármely pontján”. Sajnálatos módon a közzétett anyagok formátuma nem alkalmas az elektronikus könyv olvasókon való közvetlen olvasás céljára, ami az említett állami támogatást fígyelembe véve megkérdőjelezhető hozzáállás.

Az elektronikus könyv olvasók megjelenése nem sokkal a digitalizált formában elérhető e-könyvek 1990-es évek elterjedése után történt. Az első „dedikált” olvasóeszközök 1998-ban jelentek meg *Rocket Book*, illetve *Softbook* néven. A valódi technológiai áttörésre azonban még majdnem tíz évet kellett várni. A Sony 2006-ban jelentette meg a Sony Reader nevű „e-ink” technológiát alkalmazó elektronikus könyv olvasóját, amire aztán 2007 a közben „internetes birodalom”-má nőtt Amazon könyvtárház a Kindle nevű olvasóval válaszolt. A Kindle 3 nevű változat 2010 augusztusában került olcsó áron a piacra, ami azt eredményezte, hogy az elmúlt egy év során az adott elektronikus könyv olvasók száma megközelíti a 10 milliót. A piacon a már említett Sony és Kindle olvasók mellett számos más cég eszközei is megtalálhatók, mint például a *Kobo*, a *Barnes and Noble Nook*-ja, a *PocketBook* és mások. Mindez pozitív hatás gyakorol az eszközök lehetőségeinek fejlesztésre, és talán az árak csökkenéséhez is hozzájárul.

### *Az elektronikus könyv olvasók szolgáltatásai*

Tekintsük át, milyen szolgáltatásokat nyújtanak az elektronikus könyv olvasók. Induljunk ki abból, hogy az elektronikus könyv olvasó tulajdonképpen egy olyan célszámítógép, amelynek elsődleges funkciója elektronikus (digitális) formában rendelkezésre álló szövegek jól olvasható formában történő megjelenítése. A feladatából következően fontos jellemzője kell legyen a könnyű kezelhetőség és hordozhatóság. Ezen felül számos további lehetőséget kínálnak a hosszú szövegek kényelmes olvashatóságának biztosítására. Melyek ezek?

- Olyan új technológiájú kijelző (általában e-ink alapú), amely egyrészt szemkímélő, másrészt energiatakarékos.
- A korszerű e-könyv olvasók képesek különböző formátumú elektronikus szövegek megjelenítésére (txt, pdf, epub, prc, pdf, és más formátumok).
- Az eszközön nagy mennyiségű (esetenként akár több ezer kötetnyi) könyv tárolható, rendszerezhető.
- A megjelenített szövegek átméretezhetők, a szövegek betűtípusa bizonyos keretek között változtatható.
- A dokumentumok/könyvek teljes szövege kereshető, annotálható és megjegyzéseket is fűzhetünk hozzájuk. Ezek a megjegyzések szükség esetén számítógépre másolhatók és ott tovább szerkeszthetők.
- A szövegekben könyvjelzőket helyezhetünk el, illetve mindegyik olvasó eszköz ismeri azt a funkciót is, hogy az olvasást felfüggesztve legközelebb ugyanonnan folytathatjuk, ahol félbehagytuk.
- Az elektronikus olvasókra szótárakat is elhelyezhetünk, amelyek aztán támogatják az idegen nyelvű szövegek olvasását és szótárázását.
- Képesek képek megjelenítésére (jelenleg többnyire csak szürkeárnyalatosan).
- Extra szolgáltatásnak tekinthetők a hangoskönyvek és zenefájlok lejátszása, az internet-elérés és tetszőleges más interaktív alkalmazások (például játékok) elérhetősége.

A felsorolt lehetőségek által az elektronikus olvasóeszközök alkalmasak a hagyományos könyvek olvasásához hasonló élményt nyújtani, de jelenleg még vannak (elsősorban technikai jellegű) korlátaik is. Ilyen például a színek megjelenítésének hiánya, ha az e-ink kijelzővel működő eszközökre gondolunk. Ennél is komolyabb gond az Adobe PDF-formátumban rendelkezésre álló dokumentumok kezelése. Itt a problémát az okozza, hogy a PDF elsősorban nyomtatásra tervezett formátum, illetve a kijelzők A4-nél jelentősen kisebb mérete. A PDF-formátumú dokumentumok létrehozásának elsődle-



ges célja a jó nyomtathatóság, továbbá a méretük is pontosan meghatározott. Az ilyen formában rendelkezésre álló könyvek átméretezését a jelenlegi eszközök nem, vagy kevésbé elfogadható szinten tudják csak megoldani. (Külön nem részleteznénk azt a problémakört, mely szerint az elektronikus könyv-olvasón olvasott könyveknek „nincs könyvillatuk”).

### *Az olvasnivalók problematikája*

A tanulmány első szakaszában kifejtett történelmi előzményekből azt gondolhatnánk, hogy az elektronikus szövegek hozzáférhetősége nem lehet kérdéses, ezzel szemben az egész elektronikus szöveg/elektronikus könyv témakör legproblémásabb részéhez értünk. Ennek oka pedig a hatályos szerzői jogban keresendő, amely hazánkban jelenleg érvényes szabályozása szerint a szerző/fordító halála után 70 évig védelemben részesülnek az írott művek. A gond nem a szerzői jogi védelemmel lenne természetesen, hanem az ezzel szorosan összefüggő hozzáférhetőséggel. A témakört összetettsége miatt részletesen itt nem elemezhetjük, csupán utalhatunk arra, hogy részben erre, részben anyagi/üzleti okokra hivatkozva a magyarországi kiadók elenyésző számban adnak közre elektronikus könyveket (becslésünk szerint a hozzáférhető, kiadók által megjelentetett címek száma 2–3 ezer körül lehet), ezek többsége a már public-domain (ingyenesen hozzáférhető), klasszikusok közül valók. Csupán bizakodóan tekinthetünk a jövőbe, és várhatjuk a helyzet javulását (vagyis a hozzáférhető áron megteremtett széles körű és friss kínálat megjelenését), addig azonban ez a legnagyobb gátja az elektronikus könyvolvasók hazai elterjedésének.

Szintén ehhez a kérdéshez kapcsolódik az elektronikus könyvek másolás-védelmének kérdése. A DRM (Digital Right Management) technológia célja az lenne, hogy a kiadók és jogtulajdonosok érdekeinek védelmében korlátozza/meggátolja az olvasókat (ebben az esetben az e-book vásárlókat) abban, hogy a könyveket jogszerűtlen vagy illegális módon lemásolják, továbbadják. A jelenlegi technológiai megoldások azonban inkább gátjai, mint segítői az e-könyvek legális terjedésének, részben a költségnövelő hatásuk, másrészt a „védelmi hatástalanságuk” miatt.

Figyelembe véve az idegen nyelvű (elsősorban angol) elektronikus könyvek piacának történéseit, a hazai „váltás” a kiadók részéről nem halogatható – az olvasókat „táplálni” kell. A könnyebben elérhető idegen nyelvű források pozitív hatás gyakorlatnak például a nyelvtanulásra, hiszen ahogy említettük, az e-olvasók jelentős része „beépített” szótárral rendelkezik.

A web2 alapú közösségek szerepe szintén nem elhanyagolható, több szempontból sem. Egyrészt nagy mennyiségű „szürke” könyv előállítása tör-

ténik „közösségi alapon”, de említésre méltók az olvasóklubok és olvasóközösségek, illetve az egyes elektronikus olvasó tulajdonosaikból szerveződő közösségek is, amelyek komoly fejlesztések létrehozására is képesek.

### *Merre? Tovább!*

Az eddigiekből leszűrhető az a megállapítás, az elektronikus olvasók „forradalma” megkezdődött, az eszközök a széles kör számára elérhető ár közelébe értek. (Ha például a már emlegetett Kindle 3 wifivel szerelt változatát nézzük, szállítással együtt 160\$-ért juthatunk hozzá, jelenleg. Ez a 30 ezer forint körüli összege egy alsóközép kategóriás mobiltelefon árával vethető össze... A legfrissebb kutatási eredmények szerint<sup>1</sup> (Pew Institute 2011) az Egyesült Államokban az elektronikus könyvolvasóval rendelkező felnőttek száma fél év alatt 6%-ról 12%-ra nőtt. Mivel hazánkban ez az arány még sokkal kisebb (becsléseim szerint 50 és 100 ezer közé tehető az e-olvasók, illetve az ilyen képességekkel rendelkező eszközök száma), jelentős növekedési potenciál rejtőzik az itteni közönségben. A kritikus kérdés az, vajon a magyar nyelvű tartalmak mikor követik a tartalmakra váró eszközöket és olvasókat?

Szintén nagyon időszerű kutatási témát kínál az elektronikus könyvolvasók felhasználásának lehetőségei az oktatásban, amelynek első lépései már Magyarországon is megtörténtek, és az eredmények hamarosan hozzáférhetőek lesznek.

### *Ajánlott olvasnivalók*

*Könyvek az e-bookokról:*

BODÓ Balázs: *A szerzői jog kalózai*. Bp., Typotex Kiadó, 2011.

KEREKES Pál: *E-book kalauz - Az elektronikus könyv kisenciklopédiája*. Bp., Kossuth Kiadó, 2011.

KEREKES Pál: *Akcióban az e-book*. Bp., Kossuth Kiadó, 2011.

*A témakörrel kapcsolatos magyar nyelvű blogok:*

<http://ekonyvolvaso.blog.hu>

<http://kindlevarazs.wordpress.com>

---

<sup>1</sup> <http://pewinternet.org/Reports/2011/E-readers-and-tablets/Report.aspx>

*Kövesné Molnár Ilona*

## A VIZUÁLIS ÉS VERBÁLIS INFORMÁCIÓK EGYÜTTES OLVASÁSÁNAK KÉPESSÉGE, A FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI



Általános iskolai magyartanár és a Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központjának megyei tantárgyi szaktanácsadója vagyok.

Iskolámban, a kőszegi *Bersek József KIKI Általános Iskolában*\* az „A” típusú Szövegértés – szövegalkotás programcsomag kipróbálójaként részt vettem a HEFOP\*\* 3.1.2. pályázatban. A következő évben már mentorként követhettem a belépő iskolák ez irányú tevékenységét. Magyartanárként örömmel üdvözöltem *Kerner Anna* és társai fejlesztő munkáját, akik a „B” típusú programot megalkották. Mentorként - később a TÁMOP 3. 1.4. pályázat megvalósítása során is – segítettem az olvasás ossztantárgyi feladattá válásának megvalósulását az általam mentorált innovatív intézményekben. Munkám során azt tapasztaltam, hogy különösen a történelem tantárgy és a természettudományos tárgyak oktatói remek egyéni ötletekkel színesítették a szövegértési, szövegalkotási képességek fejlesztésének lehetőségeit tantárgyuk oktatása során.

Az elmúlt időszakban több alkalommal kértek fel, hogy a helyi médiában elmondjam tapasztalataimat a magyartanítás jelenlegi helyzetéről. Legutóbbi stúdióbeszélgetésem alkalmával – a riporter egyik kérdésére válaszolva - arról is szót ejtettem, hogy a szövegértés fejlesztése nem csak a magyartanár feladata. Mindannyiunk felelőssége. A beszélgetést hallgatva vetődött fel *Pallósiné Toldi Mártá*ban, hogy meghív a HUNRA május 13–14-i konferenciá-

---

\* KIKI = Közös Igazgatású Közoktatási Intézmény

\*\* HEFOP = Humán Erőforrás Operatív Program

jára előadónak. A felkérést elfogadtam, s úgy gondoltam, hogy olyan területet választok, amelyről viszonylag kevés szó esik. Ezért döntöttem a fent megjelölt téma mellett.

A konferencia első napján két előadó is érintette az általam választott témát: *Felvégi Emese* és *Fenyő D. György*. Arról beszéltek, hogy a képi és szövegelemek összekapcsolása, egyidejű jelenléte a képességfejlesztésben meghatározó lehet, hiszen a gyerekek alapvetően a képből indulnak ki, ehhez kapcsolják a szöveget. A tanulók gyakran a vizuális információk segítségével választják meg a kérdéseket, ilyenkor a megértésben mint „mankók” funkcionálnak a képi jelek.

A vizuális és verbális információk együttes olvasási képességének kialakítása, alakulása hosszabb időt igénybe vevő folyamat. Úgy gondolom, hogy a tanítás folyamán valamennyi pedagógus elsőrendű feladata, hogy a verbális és nem verbális (hangzó és képi) információkat együttesen kezelje, tanulóival megértesse (pl. illusztráció, műalkotás, ábra, tipográfia, grafikon értelmezése szövegösszefüggésben, szövegek vizuális elrendezése). Így nem csupán különböző szövegműfajok és szövegstruktúrák kerülnek a szövegértés és szövegalkotás fejlesztésének középpontjába, hanem a különböző szövegformák, az internet, a grafikon, az ábra olvasása és készítése is.

A hatékonyság növelésének egyik kézenfekvő módszere a *vizualizáció*. Ehhez elengedhetetlenül szükséges, hogy a tanórákat (azok egy részét) úgy kell átalakítani, hogy az általánosan megszokott *verbális órákat ki kell egészíteni változatos és látványos képi információkkal*. A legújabb tapasztalatok azt mutatják, hogy még jobb eredmény várható, ha az ismeretátadás során a képek, ábrák interaktív módon megváltoznak, mert ezek az események jól rögzülnek. A „digitális tábla” alkalmazása egyesíti a hagyományos tábla és a modern kivetítők előnyeit, ami jelentős mértékben megnöveli az oktatás hatékonyságát.

Rajz és műalkotás órán a *képi és verbális információ* egyszerre van jelen a kompozícióban, illetve a szövegben vagy a kép és szöveg együttesében. Így *hatásuk összegződik*. Fontos, hogy a tanuló mennyiben tudja „olvasni” a képet, azaz a vizuális benyomásokat mennyire képes nyelvileg megalkotni.

Alkotótársammal, *Szegleti Veronikával* elkészítettünk egy interaktív anyagot, melyet a történelem tantárgy tanítása során lehet felhasználni tanórán (5., illetve 9. évfolyam) és tanórán kívül (felzárkóztatás, tehetséggondozás: szakkör) egyaránt. Terveink között szerepel újabb anyagok elkészítése a vizuális kultúra, ének-zene tantárgyak oktatásához.

Akaratlanul felvetődik bennünk a kérdés. Ki tud olvasni? Véleményem szerint az, aki az élet valamennyi területén (köznapi, iskolai, nyilvánosság, munka világa) megkívánt, esetleg csak számára (mások számára) értékes, fontos információkat, olvasnivalókat megérti, és használni tudja. Kitartó és közös munkára van szükség ahhoz, hogy célunkat elérjük.

Alsó tagozaton az olvasási készség elsajátításával nem fejeződhet be az olvasási képesség fejlesztése. Felső tagozaton az olvasás ugyan már nem önálló tantárgy, de fontos, hogy továbbra is minden óra feladata legyen a képességfejlesztés, hosszabb-rövidebb szövegek megértése, megértetése.

Az olvasás céljait vizsgálva arra az álláspontra jutottam, hogy a különböző típusú szövegek „elemzésével” legtöbbször információszerzésre, instrukciók megértésére, a tanulás tanulására, szórakoztatásra, szórakozásra, a személyes kommunikáció formáinak elsajátítására tanítjuk meg tanítványainkat. Céljaink eléréséhez sokféle szövegtípussal kell ismerkednünk. Az olvasási típusok közül időnként átfutó, máskor pásztázó, esetenként szóról-szóra történő olvasásra van szükségünk.

Ahhoz, hogy munkánkat hatékonyan végezzük, szemléletváltás szükséges. Sikeres munkánkhoz elengedhetetlen az ismeretbe ágyazott képességfejlesztés, tanulóközpontú pedagógiai gyakorlat, differenciált módszertan, tevékenységtetetés, képi és verbális információk egyidejű jelenléte, közvetítése.

A VIZUALIZÁCIÓ a hatékonyság növelésének egyik kézenfekvő módszere. Az általánosan megszokott verbális órákat ki kell egészíteni változatos és látványos képi információkkal. Az ismeretátadás során a képek, ábrák interaktív módon történő változtatását, az események rögzülését jól segítik az interaktív táblák.

Az általunk készített anyag témája a *thermopülei csata*.

A továbbiakban a képi és hangzóanyag (csak utalás rá) segítségével útmutatót adok egy lehetséges használatához. Mint már említettem, munkánk hasznos lehet mind az 5. mind pedig 9. évfolyamosok számára. A feladatok egy része elhagyható, újabbakkal bővíthető.

### HANG (CSATAZAJ A FILMBŐL) – IDÉZET

*„Nincs szebb dolog, mint bátor embernek az első sorokban elhullani,  
miközben hazájáért folyik a küzdelem.*

*Lelkesen harcoljunk e földért, lelkesen haljunk meg gyermekeink javáért,  
ne kíméljük életünket!*

*Gyertek ifjú harcosok, legyen erős szívetekben a buzgalom,  
ne szeressétek oly nagyon az életet, ha harcosnak születtetek.”*

(Tercius [Tyrtaios])

### I. KÉP – THERMOPÜLA - HEGY

Olvasd el az idézetet, nézd meg jól a képet, és hallgasd meg a gépi hangot! Mit idéznek fel benned a hang és a képi látvány? Most próbáld meg összekapcsolni a 3 területet!

(Várható válaszok: csatazajból következtetve: valamilyen csatáról fogunk hallani (5. évfolyam); a 9. évfolyamon: a tájat felismerve, az idézet hangulatát értelmezve konkrét válasz várható: a thermopülai-szoros, illetve a csata)

## II. KÉP – A GÖRÖG – PERZSA HÁBORÚK (1. SZ. TÉRKÉP)

Figyeld meg a térképjeleket és értelmezd!

- Határozd meg a mai óra témáját! (Görög-perzsa háborúk)
- Következtess (a Perzsa Birodalom nagysága,
- (perzsabarát államok – perzsaellenes államok)!
- (a hatalmas túlerő *meghatározza a csata kimenetelét*)

## III. KÉP – A GÖRÖG – PERZSA HÁBORÚK (2. SZ. TÉRKÉP) OLVASS A TÉRKÉPRŐL!

- Keresd meg a térképen a tanult görög városállamokat! (*Athén, Spárta*)
- Kövesd a jelek alapján a támadás útvonalát (*a perzsák érkezése: szárazföld felől és tengeri úton*)!
- Helyezd el korban az eseményeket! (*Kr. e. 480*)

## IV. KÉP – CSATAELŐZMÉNY – LEONIDÁSZ KIRÁLY

- Videó – Nézd meg a filmrészletet, majd olvasd el a magyarázó szöveget!
- Keresd az azonosságokat, hasonlóságokat, különbségeket!
- Utolsó lehetőségként a perzsák követeket küldtek Hellasz két vezető államába: Spártába és Athénba, hogy a meghódolás lehetőségét felajánlják a görögségnek.
- Mindkét város hasonlóképpen reagált: a perzsa követeket a nyíltszínen meggyilkolták.
- A spártaiak megölik a perzsa követet, és a kútba dobják.

Jóslat (1. jóslat)

A spártaiak szokásuk szerint követeket küldtek a *Delphoi jósdába*, hogy megtudják az istenek akaratát a csatával kapcsolatban. *Püthia papnő* az alábbi jóslatot tolmácsolta.

*„Sorsotok, im ez lesz majd, tág terű Spárta lakói:  
vagy gyönyörű város dől romba a perzsa kezétől,  
vagy, ha nem így lesz, majd Héraklész hős ivadékát  
gyászolják, kik lakják szép Lakedaimont. „*

## ÚJ FORRÁSOK, ESZKÖZÖK

### V. KÉP - JÓSLAT (1. sz.)

- Szövegértelmezés: Ki volt (ismertebb nevén) Héraklész? (Herkules) Lakedaimón? (Görögország)
- Milyen az 1. jóslat hangulata? (-)

### VI. KÉP – LÉTSZÁMADATOK

- Közvetlenül a csata előtt vagyunk. Jósolj te is az adatok ismeretében!
- A két hadsereg felépítése
- Gondold végig újra döntésedet (jóslatodat)!
- Olvasd el a szöveget, majd nézd meg jól a képeket!
- Változtatsz-e korábbi véleményeden?

### VII. KÉP – SPÁRTAI HARCOSOK

- görögök: kb. 7.000 fő
- Hoplita: a görög hoplon szóból származik, ami pajzsot jelent
- hopliták: nehéz fegyverzetű, lándzsával és kerek pajzzsal felszerelt gyalogosok,
- önkéntes városiak: parittyákkal, szegényes öltözékben.

### VIII. KÉP – PERZSA HARCOSOK

Perzsák: kb. 300.000 fő

a vezér védelmére képzett, „halhatatlan” perzsa fegyveres hadsereg

### IX. (A és B) KÉP – ATHÉNI ÉS SPÁRTAI HOPLITA HARCOS

Hasonlítsd össze a két képet!

Keress...

- a) azonosságokat, hasonlóságokat,
- b) különbségeket!

### X. (A és B) KÉP – ATHÉNI ÉS SPÁRTAI HOPLITA TELJES FEGYVERZETBEN

- Sorolj fel legalább 3 olyan elemet, amely alapján meg tudod különböztetni a spártai harcost az athénitől!
- Kik lehetnek ők?

### XI. KÉP – LEONIDÁSZ KIRÁLY

### XII. KÉP – XERXÉSZ

### XIII. KÉP – LEONIDÁSZ KIRÁLY ÉS XERXÉSZ

*Várható válaszok:* a két vezér (5. évfolyam)

Leonidász és Xerxész (9. évfolyam)

- Olvasd el a két szövegrészletet, majd az olvasottak, illetve a képek alapján egészítsd ki a mondatokat!

I. Xerxész, apja példáját követve a perzsa világ élén, fontos feladatának tekintette a görög városállamok meghódításának kérdését, a helyzet rendezését. Xerxész szárazföldön és tengeren is támadni készült. Hidat épített a Hellészpontoszon, és Kr.e. 481 őszére mintegy 300 000 fős hadsereget gyűjtött össze. Xerxész a támadás előtt követeket küldött a görögök két legfontosabb államába: Athénba és Spártába, hogy felajánlja nekik a megadást.

II. A görög hadsereg élén I. Leonidász spártai király állt, akinek 4000 hoplita – ezek közül 300 spártai – és további 3000, a környező városokból származó nehéz fegyverzetű katona állt a rendelkezésére. Ezek viszont csupán az egyes városállamok előőrsei voltak. Éppen ekkor zajlottak ugyanis a Karneia ünnepek, és az Olümpiai játékok, amit a görögök semmi esetre sem akartak megszakítani. Leonidász feladata volt tehát, hogy a szűk Thermopüli-szorosban egy-két hétig feltartsa a nagyszámú perzsa erőket, amíg az ünnepségek véget érnek, és a görögök teljes erővel harcba tudnak szállni. A spártaiak 10 éve már lemaradtak vallási okokból a Marathóni csatáról, most nem akartak szégyenben maradni, másrészt, ha nem vonulnak hadba, akkor esetleg a többi állam se küld katonákat. De a spártaiak zöme így is otthon maradt a vallási ünnepen.

A szövegből tudom, hogy.....

- *Leonidász a görög hadsereg vezére volt.*
- *Xerxész a perzsa hadsereg vezére volt.*
- *a perzsák rengetegen voltak a görögökhöz képest.*
- *a spártaiak nagy része az ünnepi játékok miatt otthon maradt.*
- *a két hadnak a Thermopüli-szorosban kellett megküzdenie egymással.*
- *stb.*

A képeken látom, hogy.....

- *mindkét férfi harcos, mindkét férfi dühös,*
- *különböző ruházatuk van, más néptől származnak,*
- *mindegyikük mögött több ember áll,*
- *mindketten tudnak dühösek és együttérzőek is lenni,*
- *nagy teher van a harcosok vállán,*
- *stb.*

A szövegből tudom és a képeken is látom, hogy.....

- *perzsa – görög csapatok készülnek küzdelemre,*
- *Leonidász már a harc előtt sejtette (jóslat)a csata végkimenetelét,*



- *Xerxésznek, az ünnepi játékok miatt sokkal nagyobb serege volt, mint Leonidásznak az adott csatában, stb....*

Jóslat (2.) – Videó

Nézd meg a filmrészletet! Olvasd el a jóslatot és a magyarázó szöveget!

Mi lesz a csata kimenetele? Változtatsz-e korábbi véleményeden?

*Megisztiász* jóslata a végső harc előtti estén:

„.....holnapra minden görög meghal...”

Leonidász az utolsó napon elbocsátotta a görög városok csapatait. Ő viszont szégyennek tartotta volna, ha a vereséggel felérő visszavonulást választaná, és tudta, hogy minden spártai katona így érez, ezért ők ottmaradtak a csatamezőn, és várták a hajnali támadást. Ugyancsak maradtak Leonidással a *thébaiaiak*, akiket árulástól félve nem engedtek elmenni, valamint a *theszpiaiak* is Démophilosz vezetésével, akik felvállalták a biztos halált a hazáért küzdve. Összesen körülbelül 800-an lehetnek így a védők.

A thermopüli csata utolsó napja – Videó

Nézd meg a részletet a filmből!

9. évfolyam: Milyen eszközöket használ a film a csata ábrázolásához? (*beszélgetés a film formanyelvéről*)

Leonidász vezetésével a spártaiak a fal elé húzódtak, ahol szélesebb a szoros, és ott várták be a perzsákat. Rengeteget megöltek közülük, miközben a perzsa parancsnokok korbáccsal hajtották a katonákat neki a görögöknek. Iszonyú vérengzés támadt, a perzsák özönlöttek, a görögöknek meg nem volt más választásuk, ezért halálmegvetően harcoltak.

Ekkor halt meg a spártai király, Leonidász. A perzsák megpróbálták megszerezni holttestét, de katonáinak sikerült megvédelmezniük, és hátravinniük. Közben a perzsa sereg letért az ösvényről, és oldalba támadta a görögöket.

A maradék spártai és theszpiai katona – ekkor már csak 2–300-an lehettek – a fal mellé húzódott a domboldalba, a szoros szűkületébe, és itt védekeztek halálukig. A perzsák nyílzáport zúdítottak rájuk, majd közelharcban mind egy szálig végeztek velük.

## XIV. KÉP – A SPÁRTAI HARCOS

A spártai harcos bemutatása szöveg nélkül

Feladat: Mi hiányzik a képről? Gondolj a korábban látottakra, olvasottakra! (*A hopliták lándzsája*)

Vajon miért nincs nála? (*Mert a szűk szorosban test-test elleni küzdelem folyt az utolsó napon, nem falanxok harcoltak*)

A szöveg megjelenése (önellenőrzés)

*Spártai harcos* a Thermopülai emlékműről.

Jól megfigyelhető a pajzs fogási módja, a rövid kard, a mell- és lábvért, valamint a díszes sisak.

A hopliták jellegzetes lándzsája nincs nála, mert a Thermopülai csatában nem falanxok harcoltak egymás ellen, hanem közvetlen ember-ember elleni küzdelem folyt.

Emlékezet – Videó

- Tekintsd meg a filmrészletet, majd olvasd el a szöveget!
- A perzsák kiűzése után a görögök emlékműveket emeltek Egy *oroszlános* szobrot emeltek Leonidász tiszteletére, és *három emléktáblát* helyeztek el. A feliratok szövegeit Hérodotosztól ismerjük, valamint a római Cicerótól.
- Az összes elesett görög harcos tiszteletére az alábbi szöveget vésték egy kőtáblába:
- „*Szép Peloponnészosz földjéről négyszer ezer hős vitt hárommilliós hadsereg ellen e helyt.*”
- A spártaiak tiszteletére az alábbi szöveget vésték egy kőtáblába:
- „*Itt fekszünk, vándor, vidd hírül a spártaiaknak: megcselekedtük, amit megkövetelt a haza.*”
- Megisztiasz jós számára, aki megjósolta a harcosok halálát, és mivel maradt, a sajátját is, külön kőtábla állt a helyen az alábbi szöveggel:

„*Szperkheiosz folyamán átkelve megölte a méd had hősi Megisztiaszt: sírja ma itt ez a hely. Tudta, mivel jós volt: jön a vég, ám Spárta királyát cserbenhagyni ezért mégsem akarta e hős.*”

Sajnos, mindhárom emléktábla és az oroszlános szobor is megsemmisült az idők folyamán, de a görög kormány új *emlékművet* emelt e helyen, amely méltóképp emlékezik az itt elesett hősökre. *A spártaiak emléktábláját* pedig *újravésték*.

I.e. 440-ben Leonidász csontjait Spártába vitték, és ott is emeltek egy *emlékművet*, ahova felvésték a Thermopülai csatában meghalt spártaiak nevét, és minden évben játékokat rendeztek tiszteletükre, amelyben csak spártaiak vehettek részt.

Események

Rögzítés – összegzés (látottak – hallottak)

Rögzítsd táblázatba az információkat a szöveg és a videó alapján!

## ÚJ FORRÁSOK, ESZKÖZÖK

Milyen céllal csatáztak?	Ki volt a csapatok vezére?	Mikor zajlottak az események?	Kik győztek? miért?	Milyen emlékműveket állítottak a görögök a perzsák kiűzése után?
-----------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	------------------------	---

### *Internetes hivatkozások*

1. [sz.n.] *Thermopülai csata* (egyértelműsítő lap) – Wikipédia  
A *Thermopülai csata*; II. ...  
[http://hu.wikipedia.org/wiki/Thermopülai\\_csata\\_\(egyértelműsítő\\_lap\)](http://hu.wikipedia.org/wiki/Thermopülai_csata_(egyértelműsítő_lap)) – 31k –  
[2011. május 5.]
2. [sz.n.] *Thermopülai csata* (i. e. 480) – Wikipédia  
A *Thermopülai csata* a görög és perzsa hadseregek közt Kr. e. 480-ban ...  
[http://hu.wikipedia.org/wiki/Thermopülai\\_csata\\_\(i.e.\\_480\)](http://hu.wikipedia.org/wiki/Thermopülai_csata_(i.e._480)) – 58k –  
[2011. május 5.]
3. [sz.n.] *A Thermopülai (Thermopylai) csata*  
<http://crowland.uw.hu/images/sparta/thermopylai.html> – 43k –  
[2011. május 05.]
4. [sz.n.] *Thermopülai-szoros - Itt voltam!*  
2007. szept. 18. ... Görögország *Thermopülai-szoros*.  
<http://www.ittvoltam.hu/ittvoltam.aspx?id=ae9713c8-1597-4e55-b445-d0950321d76a-104k> –  
[2011. május 5.]
5. [sz. n.] A sírfelirat háttérében: a *thermopülai csata*  
[http://www.tanarakademia.hu/letoltes/bemutatok/100117/005A\\_gorogok\\_thermopulaisirfelirat.ppt](http://www.tanarakademia.hu/letoltes/bemutatok/100117/005A_gorogok_thermopulaisirfelirat.ppt) - -  
[2011. május 5.]
6. 300 / A csata. Sparta battle *Thermopülai csata* / 300 Spártai ...  
2009. máj. 1. ... TVN.HU - VIDEO.XFREE.HU 300 / A csata. Sparta battle.  
<http://video.xfree.hu/?n=viktorvarhegyi|8daf496c78d3e217d5737b8fbf5bd732> [2011. május 7.]

Lócsi Tamás

## MULTIMEDIÁLIS OLVASÁS: A REKLÁM



### 1. Bevezetés

#### 1.1. Szövegértő olvasás és retorika

Az olvasási készség az írott szövegek megértésének képessége. A szövegértés teszi lehetővé az olvasás élményszerző, információszerző és tudásszerző funkcióinak működését (Gósy 2008).

Adamikné Jászó Anna (2006: 310–321) az olvasás (szövegértés) négy szintjét, négy fokozatát különíti el: 1. szó szerinti olvasás, 2. értelmező (interpretáló) olvasás, 3. kritikai olvasás, 4. alkotó (kreatív) olvasás.

Tóth Beatrix (2006: 461–466) felsorolja a szövegértés sikeres fejlesztésének előfeltételeit és elősegítőit. Ezek közül a témánk szempontjából legfontosabbakat emeltem ki. A szövegértés fejlődésében komoly szerepet játszik az olvasás különböző célokkal történő gyakorlása, a sokféle olvasnivaló biztosítása. A sokféle olvasnivaló közé kell tartoznia az egyik leggyakoribb hétköznapi szövegnek, a reklámnak is.

Sok kutató jutott arra az eredményre, hogy a szöveg szerkezetének vizsgálata, tudatosítása mélyebb megértéshez vezet. A szövegek felépítésével, szerkezetével pedig a retorika és a szövegtan foglalkozik, amelyek közül a retorika a gyakorlatorientáltabb diszciplína.

A retorika ismerete nélkülözhetetlen a szövegértő olvasáshoz, mivel a szövegek többségét (tudatosan vagy önkéntelenül) retorikai szabályok szerint hozták létre, a megértésükhöz szükség van a retorikai szabályok ismeretére. A szövegértő olvasást mérő, az angolszász országokban kifejlesztett teszteket is az ottani élő retorikai gyakorlat alapján készítik (Adamikné 2006, 2009).

## 1.2. A multimediális (reklám)szöveg

Az 1970-es években (a modern és posztmodern között) bekövetkezett paradigmaváltás egyik motorja az új kommunikációs technikáknak köszönhető „képi fordulat” volt. A retorikai hagyomány elsősorban a beszélt vagy írott nyelven történő meggyőzéssel foglalkozik, azonban a televízió és az internet elterjedésével az érvelés egyre inkább képi jellegű csatornákon is folyik, amely életre hívott egy új, interdiszciplináris kutatási területet, a vizuális retorikát. Eszerint a retorika nem kizárólagosan a nyelvi cselekvéssel foglalkozik, hanem a szimbolikus cselekvéssel általában (Ott–Dickinson 2009: 391–394).

A multimediális szövegben a nyelvi jelrendszer mellett, illetve vele együtt zenei, képi jelrendszer is megjelenik, s az extralingvisztikai eszközök egyenrangúak vagy meghatározóak ebben a heterogén jelegyüttesben. Az ún. valódi multimediális szövegekben a kép és a szöveg (esetleg a nem verbális akusztikum) együtt keletkezett és elválaszthatatlan. Ilyenek a képregények, a képversek és a reklámok jelentős része is (Szikszainé 1999: 125–129).

A multimédia legnagyobb előnye, s tegyük hozzá: legnagyobb ereje, abban rejlik, hogy lehetővé teszi az emberi gondolkodás két ellentétes pólusának, az érzékletesnek és az elvontnak, az egyidejű megjelenítését (Benczik 2001: 253).

*Gadamer* (1994: 161–167) kifejti, hogy az interpretálás nem más, mint olvasás. Az olvasni (értsd: betűzni) tudás még nem jelent „valódi” olvasni tudást. A valódi olvasás akkor következik be, amikor a mű mintegy beszélgetésbe vonja olvasóját. Ez a meglátás ugyanúgy igaz a képzőművészeti alkotásokra, vagy más vizuális szimbólumokból álló üzenetekre is: meg kell tanulnunk látni. A megértés akkor következik be, amikor a művet egy kérdésre adott válaszként tapasztaljuk. *Gadamer* idézett tanulmányának címe is: *Épületek és képek olvasása*.

A reklámszövegeket valódi multimediális szövegnek tekintem, hiszen kép, szöveg, esetleg zene és más hangok elválaszthatatlan együttese alkotja őket, amelyeket nagyon is tudatosan „dolgoztak össze” a lehető legnagyobb hatás érdekében. A reklámírók társadalmunk legügyesebb retorikusai közé tartoznak, akkor is, ha nem tanultak klasszikus retorikát, mivel az attitűdök és cselekvések befolyásolásának antik művészete által kifejlesztett technikák közül számosat használnak, írja a *Corbett–Connors*-féle retorika (1999: 2).

*Aczél Petra* (2009: 249–252) négy pontban foglalja össze a reklám jellemzőit: a reklám széles közönségnek szól, tömegszerű, egyirányú kommunikáció, amelyben a reklámozó valamilyen formában azonosítható.

A reklámot kommunikációs-retorikai szempontból vizsgálva el kell helyeznünk az ún. kommunikációs háromszögben: a háromszög belsejében látjuk a szöveget, a háromszög csúcsain pedig a beszélő, a hallgató, valamint a téma vagy ügy helyezkedik el. Ez természetesen *Jakobson* hattényező modell-

jéhez nagyon hasonló megközelítés, pusztán a téma vagy ügy (*subject-matter*) kiemelésében különbözik. Eszerint a reklám beszélője („*Ki szólít meg?*”) egy nem elkülöníthető személy, tulajdonképpen a reklámügynökség által kreált személyiség. A „*kit szólít meg a reklám?*” kérdésre az általános válasz, hogy a reklám olvasóját, nézőjét. A megszólított lehet egy vagy több személy, emberek csoportja, vagy intézmény is. A hallgatót tehát nem könnyű meghatározni. A hallgató az a valaki, akit (általában több ezer embert) a reklámíró meg akar győzni a vásárlásról. A téma-szöveg vonatkozásában az 1990-es évektől kezdődően fontos változás, hogy az újságokban, magazinokban is teljesen színes, egészoldalas hirdetésekkel találkozhatunk, illetve, hogy ma már a kép többet tesz az eladás érdekében, mint a szöveg. A kép irányítja rá a figyelmünket a reklámra, vesz rá, hogy elolvassuk a szöveget. A szöveg maga is képszerű: betűméretek és betűtípusok sokaságát vonultatja fel (az olvasásra vonatkozóan vö.: Gósy 2008). A kép kérdést vet fel bennünk, amelyet a reklámszöveg soha nem válaszol meg, de ez a kérdés indít az olvasásra a kíváncsiság felkeltésével (Corbett–Connors 1999: 2-3).

### 1.3. Érvelés, manipuláció és szövegértés

Arisztotelész szerint a „*rétorika olyan képesség, mely minden tárgyban feltárja a meggyőzés lehetőségeit*” (Arisztotelész 1999: 1355b). Modern megfogalmazásban a retorika az a művészet, amely a diskurzus működésével foglalkozik, legyen az írott vagy beszélt. A diskurzus célja pedig informálni, meggyőzni vagy motiválni egy hallgatóságot, amely lehet egy ember vagy emberek csoportja is (Corbett–Connors 1999: 1).

Az érv olyan megállapítás vagy körülmény, amellyel állításunk igazságát bizonyíthatjuk, tehát az érvelés mindennapi életünkben éppolyan gyakran előfordul, mint a nyilvánosságnak szánt beszédfajtákban, tárgyalások során vagy éppen tudományos értekezésekben. A jó érv általában három részből áll: 1. tétel (állítás), 2. a bizonyíték, 3. a tételt és a bizonyítékot összekötő elem, összefüggés (Fercsik–Raátz 2006: 183).

Már Arisztotelész (1999: 1355b) a *Rétorikájában* kétféle bizonyítékot különböztet meg az érvelés során: külső és belső bizonyítékokat. Az ókorban Quintilianus (2008: 323–447) *Szónoklattanában* már részletesen kidolgozott rendszert találunk. A retorikán kívüli bizonyítékok a beszédetől függetlenül léteznek, ilyenek a törvények, az előítéletek, a pletykák, a szerződések, a tanúk, az eskük, a statisztika. A retorikán belüli bizonyítékokat a szónok hozza létre a beszéd során, ezek adódhatnak a beszélő személyéből, szándékából (éthosz), az általa kiváltott hatásból (pathosz), illetve magából az üzenetből, a logikából (logosz). Ez a felosztás a mai napig érvényes (lásd még: L. Aczél 2002: 48–49; Adamik Jászó–Aczél 2004: 260–261; Fercsik–Raátz 2006: 184–185).

Az etikus és patetikus érvek inkább az érzelmekre hatnak, ezért a formális logika sokszor irreleváns érveknek tekinti őket (vö. Margitay 2007: 541–594), s valóban magukban rejtik a manipuláció lehetőségét, de nem feltétlenül manipulatívak.

Az érvek forrásai a meghatározás, az összehasonlítás, a különböző viszonyok (pl. ok-okozat) és a körülmények (Adamikné 2006: 363–414, Corbett–Connors 1999: 87–120).

Az ismeretközlő szöveg meghatározza a tárgyat, s általában a szövegértést vizsgáló tesztek is a definícióra kérdeznek rá először. Az olvasás során fel kell ismerni a szövegben az érvinforrásokat: a hasonlóságokat és különbségeket, az okok felsorolását, az okból vagy az okozatból való kiindulást, az ok-okozati érvelés hibáit. A szövegértő olvasás egyik központi problémája a rejtett ok-okozati viszonyok, a miértek feltárása (Adamikné 2006: 376–405).

*Chaim Perelman* (1982: 9–11) hangsúlyozza a tudományos bizonyítás (a formális logika) és a retorikai érvelés közti különbségeket. Az érvelés célja a hallgatóság meggyőzése, ragaszkodásuk kiváltása. Éppen ezért az érvelésben fontos szerep jut az érzelmeknek.

„Az egyetlen általános tanács, amelyet egy érvelésteória adhat egy szónoknak, hogy alkalmazkodjon a hallgatóságához” (Perelman 1982: 13)<sup>1</sup>.

Az érvelés tehát olyan verbális, szociális és értelmi tevékenység, amelynek a célja valamely álláspont bizonyítása vagy megcáfolása. A beszélőnek vagy írónak (szónoknak) meg kell védenie a saját álláspontját azokkal a hallgatókkal, illetve olvasókkal szemben, akik kételkednek benne, vagy teljesen eltérő véleményt vallanak. Az érvelés prototipikusan két vagy több ember közötti nyelvi tevékenység (van Eemeren 2009: 109).

Különbséget kell tenni meggyőzés és manipuláció (rábeszélés, befolyásolás) között. A meggyőzés észérveket és megindítást használó (a befogadó részéről is tudatos) becsületes eljárás, a manipuláció viszont becsapás, tkp. erőszakos cselekedet (Aczél 2009: 178; Adamikné 2009).

A manipuláció eszközei lehetnek az irreleváns érvek (ún. „ad” érvek) is, amelyek valójában érvformába illesztett, érvként használt irreleváns állítások. Ilyen pl. a személyeskedés (*argumentum ad personam*), a népszerűsége hivatkozás (*argumentum ad populum*) stb. (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 361–367).

---

<sup>1</sup> The only general advice that a theory of argumentation can give is to ask speakers to adapt themselves to their audiences.

## 2. Anyag és módszer

Dolgozatomban három, az ifjúsági sajtóban megjelent reklámot elemzek. A három reklám témájában, valamint a verbális és a vizuális elemek arányában is eltér egymástól.

Elemzésem módszere a retorikai elemzés, amely magára a szövegre összpontosít, de nem marad a művön belül, hanem kilép a szövegből, hogy figyelembe vegye a szerzőt és a közönséget (Corbett 1969: xvii).

A retorikai szövegelemzés (a szöveg részének tekintem a képi elemeket is) első lépése a műfaj (beszéd faj) megállapítása. Ezután feltárjuk a szöveg szerkezetét, majd az érvelését, megvizsgáljuk, hogy a logikai vagy az érzelmi érvelés a hangsúlyosabb. Az érvelés vizsgálatának része a külső, illetve belső érvek feltárása, az érvforrások megállapítása. Ez után következhet annak vizsgálata, hogy tartalmaz-e a szöveg érvelési hibát vagy manipulációt. (Adamikné 2006: 445).

Az érvelés rekonstruálására a következő módszert alkalmazhatjuk (Forrai, é. n.; Margitay, 2007):

- 1) A szöveg szakaszokra bontása.
- 2) A szöveg gondolatmenetének a megfogalmazása.
- 3) Az egyes részek konklúzióinak megkeresése. Az implicit konklúziók megfogalmazása.
- 4) Az egyes konklúziókhoz tartozó premisszák megkeresése Az implicit premisszák megfogalmazása.
- 5) A teljes szöveg érvelésének a felépítése.



### 3. Eredmények

### 3.1. Elemzés: NG Kids pályázata

[illegible]

A hirdetés a következő részekre bontható:

- 1) A két kezdő mondat: „*Mutasd meg Te...*”
- 2) A két négyzetbe elhelyezett fotópályázat, illetve fogalmazáspályázat részletei.
- 3) A pályázatra vonatkozó gyakorlati információk: határidők, a beküldési cím stb.
- 4) A képi megjelenítés: betűméret, betűtípus, keretek, nyeremények képe, a szponzorok és az újság logója.

A szöveg gondolatmenete a következő: Fényképezésre és fogalmazás írására buzdítja az olvasóit. Akik beküldik a pályázatukat, nyerhetnek és megjelenhetnek a magazinban. A ki nem mondott célok: az újság anyaghoz, a pályázat szponzorai pedig reklámfelülethez jutnak/jutottak ezáltal.

Érvelések feltárása: Az első két mondat szillogizmussá alakítható.

Premissza 1.: Meg szeretnéd mutatni a világot, és nyerni szeretnél.

Premissza 2.: A NG Kids pályázatán megmutathatod a világot és nyerhetsz.

Konklúzió: Vegyél részt a NG Kids pályázatán!

Természetesen ez a szillogizmus nem lenne elfogadható a formális logika szerint, mivel egyik premissza sem biztos, de a retorika valószínűségi érvelése szerint működik. A második rész konkretizálja az első érveit: pontosan leírja, mivel lehet pályázni, mit lehet nyerni.

Az egész hirdetés érvelése szempontjából nagyon fontos szerepe van a képi megjelenítésnek. A figyelem felkeltését szolgáló „*Mutasd meg te a világot, és nyerj!*” mondat szerepel a legnagyobb és legfeltűnőbb (kétszínű) betűtípussal. Kicsivel kisebb, de még mindig elég feltűnő a kétféle pályázat leírásának tulajdonképpeni konklúziója: „*Fotózz!*”, „*Írj!*” Azt, hogy a fotó-, illetve a fogalmazáspályázat két külön keretben kap helyet szétválasztó érvnek (vö.: Perelman 1982: 49–50) tekinthetjük: amiről először azt gondolhattuk, hogy egy pályázat, arról kiderül, hogy tulajdonképpen kettő különálló pályázat, különböző nyereményekkel. A legmeggyőzőbb érvet az értékes nyeremények képei szolgáltatják: ezekért érdemes részt venni a pályázaton.

Még egy ilyen látszólag teljesen becsületes hirdetésben is jelen van a manipuláció, a befolyásolás. A nyeremények látványa és a szponzorok logója ugyanis önmagában is reklám. Az a gyermek, aki nem vesz részt a pályázaton, vagy nem nyer rajta, szintén megkívánhatja a nyereményeket, s ráveheti a szüleit, hogy vásárolják meg neki.

### 3.2. Elemzés: Pharmatex reklám

Péter szereti Évát,  
de nem kedveli  
a védekezés nélküli szexet.

Éva szereti Pétert,  
de nem kedveli  
a hormonális fogamzásgátlást.

Mindketten szeretik a PHARMATEX-et, mert akkor kell csak alkalmazni, amikor szükséges.

**PHARMATEX®**  
Helyi hatást, hormonmentes fogamzásgátló

Hatóanyag: benzalkónium-klóríd.  
Négy nelsoni kapszula gyógyszer!

Forgalmazza: Sager Pharma Kft.

**PHARMATEX 0.3**  
ÚJ FORMA  
Helyi fogamzásgátló  
Bevezető áron: 1377 Ft

[www.pharmatex.hu](http://www.pharmatex.hu)

A kockázatokról és mellékhatásokról olvassa el a betegájékoztatót,  
vagy kérdezze meg kezelőorvosát, gyógyszerészét!

A reklám három részre osztható: 1. a kép, 2. a szöveg, amely jelen esetben mintegy képaláírás jelenik meg, 3. a részletesebb termékleírás.

A kép és a szöveg (a reklám első felében) annyira összetartozik, hogy nehéz eldönteni, hogy a kép illusztrálja-e a szöveget, vagy fordítva. Maga a szöveg átalakítás nélkül is szillogizmust alkot:

Premissza 1.: *Péter szereti Évát, de nem kedveli a védekezés nélküli szexet.*

Premissza 2.: *Éva szereti Pétert, de nem kedveli a hormonális fogamzásgátlást.*

Konklúzió: *Mindketten szeretik a Pharmatexet, mert csak akkor kell alkalmazni, amikor szükséges.*

Ez a szillogizmus azonban tartalmaz egy érvelési hibát (azaz manipulációt), ugyanis a premisszákból nem feltétlenül következik a konklúzió. Ezen kívül a hamis dilemma esete többszörösen is fenn áll: a reklám úgy tesz mintha két rossz (védekezés nélküli szex, hormonális fogamzásgátló) és egy jó megoldás (Pharmatex) közül lehetne csak választani, holott létezik más lehetőség is.

Maga a kép egy randevühelyzetet ábrázol, s képregényszerűen megjeleníti a szereplők gondolatait is szintén kép formájában. Ez utóbbi hamis sztereotípiák, amely viszont a reklámozó érveit támasztaná alá: a férfi a szexre gondol, amelyet kényelmessé, s biztonságossá tehet a termék; a nő a házasságra, s kimondatlanul a későbbi gyerekvállalásra, amelyet veszélyeztethet a hormonális fogamzásgátló, ezért szükséges a termék. Ez a sztereotíp és hamis beállítás is manipulatív, mivel azt sugallja, hogy a Pharmatex az egyetlen védekezési módszer, amely mindkettejüknek megfelel.

A reklám harmadik részében, a termékleírásnál is találunk a vásárlást segítő érveket. Az „*új forma, lágy hüvelykapszula*” megvalósítja az *argumentum ad novitatem* irreleváns érvelést, ugyanis az, hogy valami új, nem bizonyítja, hogy jobb is, mint a régi. A „*bevezető ár*”, az olcsóság a reklámok legnépszerűbb érve, hiszen siettet a vásárlást („nehogy lemaradjak”). Az árcsökkenésre, kiárusításra, kedvezményes akciókra utaló reklámfogások akkor is növelik a keresletet, ha nem jelentenek valós megtakarítást a vásárlóknak. Ennek a jelenségnek az az oka, hogy az emberek a korábbi tapasztalataik alapján ezeket a szavakat, mondatokat a kedvező árakkal társítják (Cialdini 2009: 231). A bevezető ár kifejezés érénykapcsolóként működik. Ez is lehet manipulatív, akkor, ha nem igaz (később sem emelkedik a termék ára).

Annak az olvasónak, akinek a szövegértése eléri a kritikai fokozatot, könnyen eszébe juthat, hogy viszonylag kevés az információ a termékről, nincs szó a mellékhatásokról (a kötelező figyelmeztetésen kívül), nem említ teherbeesési valószínűséget stb. Ez természetesen adódhat a műfaj területi korlátaiból is, de mindenképpen felkeltheti a gyanúkat, hogy ismét manipulációval állunk szemben.

### 3.3. Elemzés: a Rádió 1 reklámja



A szöveg három részből áll: 1. a kép (a képhez tartozónak tekintem a Rádió 1 feliratot), 2. a szlogen, 3. a frekvenciainformációk.

Mivel ebben a reklámban verbális közlés alig van, az érvelés gerincét is a kép adja. A nagy egyes számban a rádió felirat olyan, mintha egy verseny győztesét hirdetnék ki. Ez a nagyon ötletes kép tulajdonképpen egy szójáték a csatorna nevével: Rádió 1 – első a rádiócsatornák versenyében. Hamis beállításnak, illetve a stílussal való csábítás esetének tekinthetjük a képet: azt sugallja, mintha lett volna olyan verseny, amelyen a rádióadó győzött. Fontos, hogy a teljes reklámszöveg gondolatmenete csak a kép messzemenő figyelembe vételével érthető meg.

A képi információt csak megerősíti a szlogen, mintegy újabb érvet adva az előzőekhez: „Rádió 1. Csak igazi mai sláger megy”. A szlogent olyan enthüzmának tekinthetjük, amelyben nem csak az egyik premissza (Az emberek igazi mai slágereket szeretnének hallgatni.), hanem a konklúzió is implicit: ezért a Rádió 1-et kell hallgatni.

#### 4. Következtetések

Abból indultunk ki, hogy a szövegértő olvasást, illetve a szövegértő olvasás fejlesztését jelentősen elősegítheti, ha különböző típusú szövegeken gyakoroltatjuk tanítványainkat.

Az iskolában viszonylag ritkán tárgyalt szövegtípus a reklám, pedig egyike a legközönségesebb, s a gyerekek, fiatalok körében népszerű szövegeknek. A példaként bemutatott három elemzés is jól szemlélteti, hogy a reklámok kitűnő példatárat kínálnak a szövegértés gyakorlására, mivel gyakoriak bennük az implicit tartalmak, utalások, manipulációk.

Feltételeztük, hogy a retorika az a tudományág, amelynek eredményei a leginkább hasznosíthatók szövegek elemzésére, amely által tanítványaink értő olvasása is fejleszthető. A retorikai elemzés kitűnően alkalmas olyan szövegek értelmezésére is, amelyeket látszólag nem a retorika eszközeivel hoztak létre. Ugyanakkor az is bebizonyosodott, hogy a reklámok érvelő jellegű szövegek, s mint ilyenek, nem nélkülözik a retorika eljárásait, még akkor sem, ha készítőik nem tudatosan alkalmazták azokat. A reklámok nem csak elemezhetőek érvelő szöveggként, hanem csak úgy elemezhetőek, hiszen céljuk a rábeszélés, mint bármely más tanácsadó szövegnek. A reklámokban megtalálhatóak a klasszikus retorika olyan érvelő technikái, mint a szillogizmus, az enthünéma vagy a példa.

Az a közkeletű vélekedés, hogy a reklámok gyakran élnek a nem teljesen tisztességes befolyásolás, a manipuláció eszközeivel, igaznak bizonyult a három vizsgált reklámban. Még egy olyan teljesen ártatlannak tűnő hirdetés, mint a gyerekeknek szóló fotópályázat reklámja, is tartalmaz manipulatív elemeket. Ugyanakkor nem tekinthetők a reklámok tiszta manipulációnak sem, hanem általában keverednek bennük a meggyőzés és a befolyásolás eljárásai.

A reklámokat multimediális szöveggként határoztam meg. Feltételeztem, hogy a képi elem legalább is egyenrangú a verbális elemmel, ha nem fontosabb. A bemutatott példák mindegyikében meghatározó és érvelő szerepe volt a képi megjelenésnek. A kép elsősorban a figyelem felkeltését szolgálja, másodsorban illusztrálja a szöveget. Arra is láttunk példát, hogy a vizuális rész kiegészítette, sőt helyettesítette a verbálist.

Korunk a multimediális kommunikáció kora. A televízió tipikusan multimediális médium, hiszen egyszerre van benne jelen a beszélt és írott nyelv, a mozgókép és hang. Napjainkban az internet kommunikációja szintén multimediális. *Marshall McLuhan* már a hatvanas években rámutatott, hogy a televízió a diskurzus újfajta struktúráját teremtette meg, ahol a lineáris mintákat (beszéd és írás) felváltja egy mindent egyszerre mutató konfiguráció (Golden–Berquist–Coleman 1983: 219). Ez a váltás visszahatott az írott médiára is: ma már az újságokban, magazinokban is a mozaikszerű elrendezés a jel-

lemző. Különösen igaz ez a reklámokra, elég csak ránéznünk a fotópályázat hirdetésére.

Fontos tehát, hogy tanítványainkat olyan olvasási stratégiákra tanítsuk meg, amelyek alkalmasak a multimediális szövegek értelmezésére. Meg kell tanítanunk őket látni is, fel kell ismertetnünk velük, hogy a több csatornán érkező üzenetekben mindegyik résznek van informatív, sőt érvelő funkciója, s a különböző részek kiegészítik egymást, hatnak egymásra. A multimediális olvasni tudás azt jelenti, hogy ugyanúgy értjük a szövegek írott és képi üzeneteit is, képesek vagyunk kritikusan értelmezni őket. Célunk csak az lehet, hogy ezt az olvasni tudást építsük ki tanítványainkban is.

### *Irodalom*

ACZÉL Petra: *Új retorika. Közélet, kommunikáció, kampány*. Pozsony, Kalligram, 2009.

ADAMIK Tamás: Chaïm Perelman és a gyakorlati érvelés. In: A. Jászó Anna–L. Aczél Petra (szerk.): *A modern retorikai bizonyítás*. Bp., Trezor Kiadó, 2003. 31–43.

ADAMIK Tamás–A. JÁSZÓ Anna–ACZÉL Petra: *Retorika*. Bp., Osiris Kiadó, 2004.

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *Az olvasás múltja és jelene*. Bp., Trezor Kiadó, 2006.

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna 2009: Retorikai gondolkodás és szövegértő olvasás I–II. = *Anyanyelv-pedagógia*, 2009. 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=185>; <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=221> [2011. április 30]

ARISZTOTELÉSZ: *Rétorika*. Fordította és a bevezetést írta Adamik Tamás. Bp., Telosz Kiadó, 1999.

BENCZIK Vilmos: *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Bp., Trezor Kiadó, 2001.

CIALDINI, Robert B.: *Hatás. A befolyásolás pszichológiája*. Fordította Falcsik Mari. Bp., HVG Kiadó Zrt., 2009.

CORBETT, Edward P. J. (edit.): *Rhetorical Analyses of Literary Works*. New York, Oxford, Toronto, Oxford University Press, 1969.

CORBETT, Edward P. J.–CONNORS, Robert J.: *Classical Rhetoric for the Modern Student*. New York, Oxford, Toronto, Oxford University Press, 1999.

VAN EEMEREN, Frans H.: The Study of Argumentation. In: Andrea A. Lunsford (edit.): *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, SAGE, 2009. 109–124.

FERCSIK Erzsébet–RAÁTZ Judit: *Kommunikáció és nyelvhasználat*. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2006.

FORRAI GÁBOR (é. n.): *Informális logika*. <http://www.uni-miskolc.hu/~bolantro/informalis/tartalom.html> [2011. március 11.]

## ÚJ FORRÁSOK, ESZKÖZÖK

GADAMER, Hans-Georg: Épületek és képek olvasása. In: Uő.: *A szép aktualitása*. Bp., T-Twin, 1994.157–169.

GOLDEN, James L.–BERQUIST, Goodwin F.–COLEMAN, William E.: *The Rhetoric of Western Thought*. Dubuque, Iowa, Kendall/Hunt Publishing Company, 1983.

GÓSY Mária 2008: A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> [2011. április 30.]

L. ACZÉL Petra: A szó ereje. Érvek a retorikai bizonyításban. In: A. Jászó Anna–L. Aczél Petra (szerk.): *A klasszikus retorikai bizonyítás*. Bp., Trezor Kiadó, 2002. 45–58.

MARGITAY Tihamér 2007: *Az érvelés mestersége*. Bp., Typotex, 2007.

OTT, Brian L.–DICKINSON, Greg: 2009: Visual Rhetoric and/as Critical Pedagogy. In: Andrea A. Lunsford (edit.): *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC. SAGE, 2009. 391–403.

PERELMAN, Chaim 1982: *The Realm of Rhetoric*. Notre Dame, Indiana, University of Notre Dame Press, 1982.

QUINTILIANUS, Marcus Fabius 2009: *Szónoklattan*. Ford. Adamik Tamás [et al.]. Pozsony, Kalligram, 2009.

SZIKSZAINÉ NAGY Irma: *Szövegtan*. Bp., Osiris Kiadó, 1999.

TÓTH Beatrix: A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. = *Magyar Nyelvőr*, 2006. 4. 457–469.

*Tóth Kálmán*

## MŰTÁRGYAK ÉS KIÁLLÍTÁSI FELIRATOK – A SZÖVEG ÖRÖME A MÚZEUMPEDAGÓGIÁBAN



Azt hiszem, nem gerjesztenek vére menő vitát a következő kijelentéssel: az emberek elsősorban nem azért járnak múzeumba, hogy ott olvasással töltsék az idejüket. Az írott információhordozók igénybevételével történő ismeretszerzést a köztudat egy másik közgyűjteményi intézménytípushoz, a könyvtárhoz köti. Most csak utalni szeretnék a közös gyökerekre, amikor könyvtár és múzeum, sőt valamennyi, a történelem során később specializálódott művelődési intézmény – és ezzel együtt a kor tudományos ismeretanyagát hordozó gyűjtemény is – egy helyen koncentrálódott.

*Ptolemaiosz Pszótér*, neve szerint is a *Megőrző*, aki *Nagy Sándor* gyűjteményének kurátora és az első múzeumpedagógus volt, a Kr. e. 3. századtól a Kr. u. 3. századig fennállt nagyszerű műgyűjteményt és könyvtárat valószínűleg elsősorban iskolaként alapította meg. Azért gyűjtött és rendszerezett, hogy ezzel taníthasson. Ezt a célt szolgálták a szobrok, az ásványok, az állatkert és a botanikus kert is. A híres alexandriai Museion történetével és jelentőségével foglalkozó szakemberek élvezettel sorolják fel, hogy hány híres tudós oktatott a könyvtárnak otthont adó Bruchium<sup>1</sup> falai közt, hogyan élt ott együtt az írott és a tárgyakban testet öltött tudás.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Alexandria egymást derékszögben metsző utcákkal épült, paralelogramma alakú város volt. Két fő részből állt: 1.) a Bruchium vagy Pruchium (brouceion, Prouceion) ÉK-en, itt voltak a királyi palota, swma vagy shma, ahová Sándor testét is hozták, a museum, a gymnasium és a stadium; 2.) Rhacotes vagy Rhacotis a fellegrárral és a Serapeummal, amelyben a könyvtár helyezkedett el. Ókori Lexikon <http://mek.niif.hu/03400/03410/html/356.html>

<sup>2</sup> KÁRPÁTI Andrea – VÁSÁRHELYI Tamás: Előszó. In: *Múzeumi tanulás*. Szerk.: Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea. Bp., 2011. 9. p.



De ha időben és térben nem kívánunk ilyen messzire tekinteni, akkor itt, Szombathelyen is megtaláljuk a közös gyökereket. A kultúrpalotából, vagyis a mai Savaria Múzeum könyvtárából kölcsönözhettem ki évtizedeken át kedvenc olvasmányait a tájékozódni kívánó városlakó. Ennek a könyvtárnak volt vezetője 1924 novemberétől az 1946 januárjában bekövetkezett haláláig *Pável Ágoston*, a *Vasi Szemle* című folyóirat elindítója, aki tanári és kultúraszervezői munkássága mellett a néprajzi tár gyarapítását is szíven viselte.

Bár múzeumszociológiai felmérések egzakt eredményeivel nem tudom alátámasztani, mégsem hinném, hogy a múzeumlátogatás motívumai közt manapság előkelő helyen szerepelne a szöveges információk keresése. Sokak szerint bizonyos szempontból a Museion holisztikus hagyományaihoz kanyarodik vissza korunk múzeuma azzal, hogy egyre inkább oktatási helyszínként definiálja önmagát – mégis, a múzeumokban leginkább a tárgyakra, illetve tárgyak segítségével közölt üzenetekre vagyunk kíváncsiak. Ugyanakkor bizonyára mindannyian szembesültünk már azzal a bosszantó helyzettel, amikor a számunkra érdekes valamely kiállítási tárgyról nem kaphattunk kellő információt (mert leesett a tárgycédula és így máig sem tudjuk, hogy zsilett-élesítő készüléket vagy zenélő dobozt láttunk-e), esetleg a kiállításrendezők olyannyira magától értetődőnek vélték a tarkedli sütő, az aquamanile, a saska vagy a Keftiubarren (krétai rúd) ismeretét, hogy nem tartották szükségesnek a tárgy mibenlétére utaló magyarázat elhelyezését.

Arról már tényleg lehetne vitatkozni, hogy sikerült-e eltalálni valamely múzeumi kiállítás magyarázószövegeinek terjedelmét, illetve, hogy a szövegek mennyiben segítettek elő a felvonultatott műtárgyak értelmezését, kontextusba helyezését.

A kiállítás a múzeumi kommunikáció legfontosabb tere és eszköze. A benne elhelyezett szövegeket összetett kommunikációs folyamat részeként kell értelmezni. A 2006. évben a Nemzeti Kulturális Alap Múzeumi Szakkollégiuma támogatásával adatgyűjtést végeztek „*A látogatóbarát múzeumok elméleti megalapozása*” címmel. Ennek az volt a célja, hogy tevékenységéhez segítséget kapjon a látogatók igényeit nagyobb mértékben figyelembe venni kívánó múzeumi menedzsment. A vizsgálat során készített mélyinterjúk egyik kérdése arra vonatkozott, hogy a szakemberek szerint vannak-e olyan zavaró tényezők, amelyek a hazai múzeumokra látogatói szempontból általánosan jellemzőek. A megkérdezettek szerint sok más probléma (pl.: leromlott épület és kiszolgáló infrastruktúra, poros, elavult tárlók, stb.) mellett gyakran előfordul, hogy nem érthető vagy követhető a bemutatás. Sok a felirat, nem a szegmenshez alakított a nyelvezet.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> A látogatóbarát múzeumok elméleti megalapozása. Kutatási jelentés. In: *Műemlékek, múzeumok mindenkinek?* Bp., 2007. NKA kutatások 4. 136. p.

De milyen az ideális kiállítási szöveg, nyelvezet? A kiállításban mennyi felirat legyen és hova helyezték el ezeket? Hogyan lehet megtalálni a helyes egyensúlyt a túlmagyarázás és „*a tárgyak úgyis önmagukért beszélnek*” szélsőségei közt? Milyen kapcsolatban álljanak a szövegek más vizuális elemekkel?<sup>4</sup>

*Puczkó* és *Rácz* közvetlen és közvetett interpretációban alkalmazott szövegeket különböztet meg. Az előbbiek a múzeumlátogatás során szerzett élmény részét képezik, (feliratok, panelek) az utóbbiak pedig főként azt követően hatnak (ismertetők, oktatási segédanyagok, katalógusok). A különböző szövegtípusoknak eltérő mennyiségű és részletességű információkat kell tartalmazniuk.

Milyen a jó felirat formai szempontból?

- Legyen jól olvasható és kényelmes testhelyzetben látható (általános nézet szerint hossza 75 és 150 szó közötti, vagyis legfeljebb kb. fél oldal terjedelmű).
- Fokozza a vizuális élményt (pl.: 2008. Szépművészeti Múzeum: „*Reneszánsz a fáraók Egyiptomában*” című kiállításban az amúgy terjedelmes szövegeket körbe, a falakra vetítették).
- Mondattanilag egyszerű legyen (egy-egy mondatban ne legyen 25 szónál több; egy-egy felirat ne tartalmazzon 6-7 kulcsfontosságú információnál többet).<sup>5</sup>

Tartalmi szempontból akkor jó a felirat, ha előzetesen felmérték, hogy várhatóan milyen kérdéseket tesznek fel a látogatók. Ennek végiggondolása nem egyszerű feladat, hiszen feltételezi a célcsoport ismerveinek sok szempontú feltérképezését.

A kiállítási feliratok teljes mellőzése kevéssé elterjedt a magyar múzeumi gyakorlatban. De említhetünk rá Vas megyei példát: a vasvári múzeum „*Kapuk a múltba*” című interaktív kiállítását. A középkori eredetű domonkos kolostor épületében felépített kiállítás anyaga kizárólag makettek, rekonstrukciókból és másolatokból áll. A középkori Vas vármegye határvédelmét, hétköznapijait és egyházművészetét verbális tárlatvezetés révén ismerheti meg a látogató, amelynek során magára öltheti például egy lovag fegyverzetét, kipróbálhatja a gabonaőrlést, belelapozhat egy középkori graduáléba. De számos további lehetőség kínálkozik a korszak tárgyai hagyatékával való közvetlen és élményszerű találkozásra. A megyetörténet iránt mélyebben ér-

---

<sup>4</sup> WERNITZER Julianna: A kiállítások szövege, nyelvezete. In.: *A múzeumi kommunikáció az oktatás szolgálatában*. Szentendre, 2010. (Múzeumiskola, 7.) 55. p.

<sup>5</sup> WERNITZER, i.m. 55–56. p.

deklódók a „tudós szobájában” is kutathatnak. A tulajdonos nagylelkű adományaként itt kapott helyet *Herényi István* középkori történeti szakirodalmat magában foglaló könyvtára. A vassvári múzeum pedagógiai gyakorlatában szerepel a különböző történeti forrásszövegek, elsősorban a középkori határjárások okleveleinek olvastatása, elemzése. Ezekből a korabeli Vas vármegye topográfiai viszonyaira vonatkozó következtetéseket lehet leszűrni és ezeket összevetni a múzeum folyosóján megtekinthető vármegyeterképek adataival.

### *Hogyan illeszkedik a múzeumok pedagógiai gyakorlatába az olvastatás?*

A múzeumok oktatási helyszínként való megjelenése miatt egyre több módszertani szakkiadvány, vezető, múzeumpedagógiai füzet lát napvilágot, elősegítve a pedagógiai munkát, a diákok – és az élethosszig tartó tanulás jegyében a felnőttek – ismereteinek bővítését. E kiadványok gyakran nem szorítkoznak a múzeumi kiállítások megismertetésére, hanem tágabb értelemben vett ismeretterjesztő céllal készülnek.

A pedagógusoknak szánt kiadványok arra inspirálják a célcsoportot, hogy az oktató-nevelő munka hatékonyabbá tétele érdekében építsék be pedagógiai gyakorlatukba a múzeumok kínálta lehetőségeket. Típusai:

- információs összeállítások – ilyenek lényegében az intézményi honlapok múzeumpedagógiai oldalai, ahol a múzeum által kínált pedagógiai lehetőségek mellett elérhetők a kiállítások ismertetői is;
- módszertani kiadványok – módszertani tapasztalatokat összegző tanulmányok, oktatásban használható tankönyvek (ld.: Múzeumi Oktatási és Képzési Központ „Múzeumi iránytű”, vagy „Múzeumiskola” című kiadványsorozata);
- kidolgozott programok (iskolai osztályoknak szóló múzeumpedagógiai óratervek, vetélkedők).<sup>6</sup>

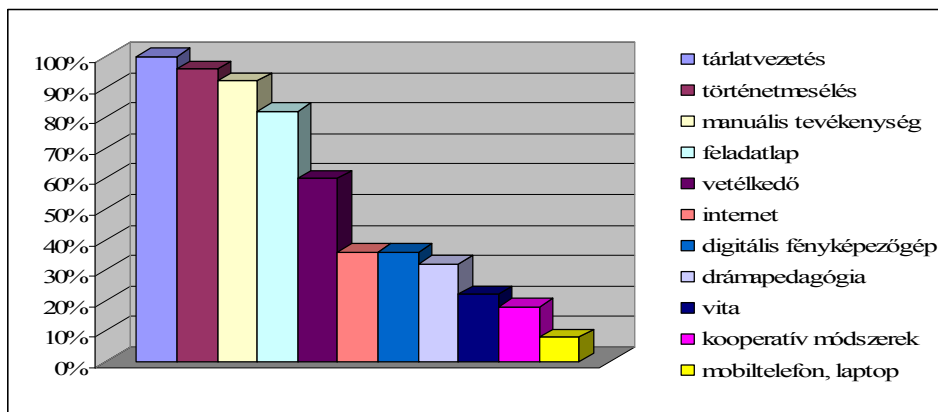
### *A múzeumi feladatlapok használatának gyakorisága*

A 2009. évben 50 múzeumi közművelődési szakember, múzeumpedagógus bevonásával interjúalapú vizsgálatot zajlott a hazai múzeumi kultúrák közvetítés helyzetének feltérképezése érdekében. Ennek egyik eleme a múzeumpe-

---

<sup>6</sup> ÉLIÁS István: Múzeumi kiadványtípusok, múzeumpedagógiai kiadványok és módszertanuk. In.: *A múzeumi kommunikáció az oktatás szolgálatában*. Szentendre, 2010. (Múzeumiskola, 7.) 80–81. p.

dagógiai eszközök és munkaformák alkalmazási gyakoriságának rögzítése volt. Eszerint a megkérdezett szakemberek kivétel nélkül rendszeresen tartanak tárlatvezetést, 96 százalékuk alkalmazza munkája során a történetmesélés módszerét, 92 százalékuk tart vagy szervez valamilyen manuális tevékenységet, és 82 százalékuk építi be a feladatlapot, mint eszközt – benne hosszabb-rövidebb forrás-jellegű, ismeretterjesztő vagy szakirodalmi szövegekkel – múzeumpedagógiai tevékenységébe.<sup>7</sup>



Egyes reformpedagógiák, reformirányzatok, technikák, amelyekben az egyéni fejlesztés, illetve az együttműködő módszerek kerülnek a középpontba, különös figyelmet szentelnek a taneszközöknek, köztük a tervszerűen alkalmazott feladatsorozatoknak. A „*kísérletező tapogatózás*”, a felfedezéssel tanulás elvét követő *Freinet-módszer* munkakártyái, kérdő-felelő cédulái, a tevékenységközpontú oktatás instrukciós lapjai mind-mind alkalmasak arra, hogy ezek alkalmazásával a múzeumpedagógiai gyakorlat is kivegye részét az olvasásra nevelés ossztantárgyi feladatából.

### *A feladatlap mint a gyűjteményi interpretáció eszköze*

Ahogy az iskolai oktatás (tanítás-tanulás) célja a tanterv által meghatározott ismeretanyag (tananyag) elsajátít(tat)ása, úgy a múzeumi oktatás célja a gyűjteményhez kötődő kulturális tartalmak közvetítése.<sup>8</sup> A gyűjteményi interpre-

<sup>7</sup> KOLTAI Zsuzsa: Helyzetjelentés a hazai múzeumpedagógia eredményeiről és kihívásairól. = *Iskolakultúra*, 2010. 3. sz. 113–115. p. A vizsgálatból sajnálatos módon kimaradtak a kézbe vehető műtárgymásolatok és rekonstrukciók, valamint a nem digitális interaktív eszközök.

<sup>8</sup> A formális és informális tanulás jellemzőinek összehasonlítását ld.: VÁSÁRHELYI Tamás – SINKÓ István: *Múzeum az iskolatáskában*. Bp., 89–90. p.

táció hasonló eszközöket, szervezési formákat, stratégiákat, módszereket használ, mint az iskolarendszerű oktatás, igyekszik azonban létrehozni ezek sajátos, helyhez, gyűjteményhez, szakemberhez kötött változatait.<sup>9</sup>

Míg a formális oktatásban használt feladatlapok esetében gyakran kifejezetten hangsúlyos a tanulói teljesítmények mérése, a mérési eredmények exakt összehasonlíthatósága (objektív értékelhetőség), addig a gyűjteményi interpretáció eszközöként alkalmazott társaik esetében ez a szempont az ismeretbővítés, játékos ismeretszerzés, szórakoztatás mellett többnyire háttérbe szorul. A múzeumi feladatlap inkább a munkatankönyvekhez, készségfejlesztő, foglalkoztató feladatsorokhoz, áll közelebb. *Vásárhelyi Tamás* használatuk, tartalmuk szerint alapvetően négy típust különböztet meg:<sup>10</sup>

MINI-KATALÓGUS	JÁTEKOS KERESŐ FELADATLAP	KREATÍV FELADATLAP	RAÉBRESZTŐ JELLEGŰ FELADATLAP
Vezető jellegű, a kiállítás ismertetése közben információkat ad a tárgyakról, összefüggéseikről, ugyanakkor feladatokat is tartalmaz.	A kiállítás anyagáról úgy ad információt, hogy használója keresi meg a kérdésekre a válaszokat, oldja meg a feladatokat.	Összeállítója alkotó tevékenységet vár el a feladatlap használójától, aki tevékenysége során sikeresebben értelmezheti a látotakat.	A kiállítástól független ismereteket hív elő.

## *Olvastatás a vasi múzeumok pedagógiai gyakorlatában*

A legfrissebb, olvasásra ösztönző kiadványunk a Savaria Múzeum „*Időcsiga – Újabb eredmények Vas megye őskorának kutatásában*” című, 2011. április 2-án megnyitott kiállításának ifjúsági vezetője. Ha az előbb használt tipológiát kívánnánk ráhúzni, mindjárt kiderülne, hogy hibridről van szó, hiszen a minikatalógus, a játékos kereső- és a kreatív feladatlapok ismérveivel is rendelkezik. A füzet első felének összeállításával arra a feladatra vállalkozott *Farkas Csilla* régész kolléganőm, hogy megváltoztassa az őskorról széles körben elterjedt sztereotip nézeteket és árnyaltabb képet közvetítsen a rómaiak előtti kb. 5500–6000 évről.

A sárvári Nádasdy Ferenc Múzeum pedagógiai gyakorlatában fontos tényező a Nádasdy család történetének, belső életének megismertetése. A mú-

<sup>9</sup> NAGY Levente: Jelenkor és jövőkép a múzeumi közoktatásban. Ismertető a gyöngyösi Mátra Múzeum pedagógiai tevékenységéről. In: *Nyitott szemmel – kapun belül és kívül. Írások a szolgáltató és oktató múzeumokról*. Szerk.: Pató Mária. Szentendre, 2009. 56. p.

<sup>10</sup> VÁSÁRHELYI – SINKÓ, i. m. 100–101. p.

zeumi foglalkozások elmaradhatatlan része a forráselemzés, amelyhez *Nádasdy Tamás* és *Kanizsai Orsolya* levelezéséből választanak a gyerekek életkorának megfelelő szemelvényt.

A Savaria Múzeum könyvtára – amely korlátozott nyilvánosságú szakkönyvtár – is részt vesz az intézmény múzeumpedagógiai kínálatának színesítésében. Minden alkalommal a látogatócsoport összetételének és érdeklődésének megfelelően különleges kiadványokat, muzeális értékű, ritka és régi könyveket, helytörténeti érdekességű köteteket mutatnak be könyv- és nyomdászattörténeti ismeretek közvetítésével. A középiskolások interaktív módon ismerkedhetnek pl. *Mikes Kelemen* „*Törökországi levelek*” című, első ízben Szombathelyen kiadott kötetével. A 2010. évi Múzeumok Éjszakáján „...és lőn világosság” címmel családok számára mutatták be a könyvtár régi, német és magyar nyelvű *Bibliát*, fénnel kapcsolatos mesék elolvasása után lehetett totót kitölteni. A könyvtár múzeumpedagógiai kínálata öt különböző programmal szerepel a múzeumpedagógiai ajánlóban. (<http://muzeum.bogar.savariamuseum.hu/>)

A Savaria Múzeum múzeumbogár klubjában tartott foglalkozások esetében kivétel nélkül – a terítéken lévő témához alkalmazott módon, összetételben és terjedelemben – tudnék olvasásra alapozott, főként együttműködő munkaformákba „csomagolt” feladatokat felsorolni saját múzeumpedagógiai gyakorlatomból (régészeti társasjáték: kutatás a világhálón; a múzeum IKT pontjain olvasható leírások; „...végigdübörögtek felettünk a halál fuvarosai” – Szombathely 2. világháborús bombázása: visszaemlékezések, rölapok, a Légoltalmi Liga szombathelyi női szervezetének emlékkönyve; Savaria pénzei – éremtani szakirodalom, éremhatározók használata; stb...).

Befejezésként egy tervről szólnék: Pável Ágoston születésének 125., halálának 65. évfordulója alkalmából néprajzi írásainak és szépírói munkásságának, illetve tanári hagyatékának, óravázlatainak felhasználásával szeretnénk rendhagyó múzeumi magyar nyelv- és irodalom órákat tartani középiskolások számára. Példaként a Debreceni Irodalmi Múzeum „*Irodalmi szelence*” című programja áll előttünk. Ott sikerült múzeumot a középiskolai irodalom-oktatás fontos terepévé tenni. A cél egészen világos és felettebb praktikus volt: a magyar irodalom tantárgy regionális témájú érettségi tételének ismeretanyagát élményszerűen, múzeumi környezetben közvetíteni a résztvevő diákok számára.

*Fehér Péter – Hornyák Judit*

## KÖNYV, BLOG, WIKIPÉDIA; MIT OLVAS AZ ONLINE GENERÁCIÓ?

---



### *Bevezetés*

Nap, mint nap találkozhatunk azzal a kijelentéssel, hogy „*a mai gyerekek már beleszülettek a számítógépek használatába*”, „*a kisujjukban van a technikai eszközök kezelésének csínja-bínja*”, és hasonló. Vajon mennyire megalapozottak ezek a kijelentések? Nyilvánvaló, hogy az internet elterjedése és a web 2.0 megváltoztatta a mai gyerekek életét, hatással van szellemi fejlődésükre, befolyásolja érdeklődési körük kialakulását. Az interneten keresztül olyan mennyiségű információ vált szinte bárki számára hozzáférhetővé, ami akár csak 20 évvel ezelőtt is utópiának tűnt. A kérdés az, hogy igénylik-e egyáltalán ezt a mennyiségű információt, illetve hogyan tudnak-e vele élni, felhasználni személyes fejlődésükhöz? Kutatásunkat többek közt ezen kérdések megválaszolásának reményében kezdtük.

A 2010 tavaszán lezajlott „*Netgeneráció 2010*” kutatás egyes tapasztalatai azt mutatják (Fehér-Hornyák, 2010a, 2010b, 2011), hogy a szövegértés-szövegalkotási kompetenciát megalapozó olvasás terén jelentős hiányok mutatkoznak a 10–25 évesek körében. A legfrissebb PISA 2009 mérés eredményei ugyanakkor javulásról számolnak be a 15 éves populáció tekintetében - vajon a többiekkel mi a helyzet?

Az említett kutatásban vizsgáltuk többek közt az olvasással töltött időt, az internethasználati szokásokat (weblapok és blogok olvasása/írása), és az olvasott művek népszerűségét. Írásunkban a kutatási eredmények alapján áttekintjük az említett korosztály olvasási szokásait és az ezzel kapcsolatos véleményeket.

Többet olvasnak, csak mást? Képesek az internetes tartalmak valóság-talmának megítélésére, kritikus értékelésére? Ilyen és hasonló kérdésekkel kell szembe nézni és megoldást találni az online generáció pedagógusainak.

### *A kutatás rövid bemutatása*

A kutatás első lépéseként az EU Leonardo Tenegen projektje keretében (Febér-Hornyák, 2010b) 2009. október–novemberében történt adatfelvétel (N=1089 fő) egyes eredményeit dolgoztuk fel, majd – részben erre is támaszkodva – 2009 márciusában újabb online adatfelvételt bonyolítottunk le (N=994). A kutatás célcsoportját a 10–24 éves korosztályba tartozó, valamilyen oktatási intézményben tanuló diákok alkották. Az adatok felvétele interneten történt, elektronikus kérdőív kitöltésével.

A kutatás céljai a következők voltak:

- a netgeneráció számítógép-használati szokásainak vizsgálata;
- a netgeneráció internet- és mobileszközök használati szokásainak vizsgálata;
- a szabadidős tevékenységek és a szociális kapcsolatok elemzése;
- a közösségi oldalak szerepének vizsgálata;
- a netgeneráció olvasási szokásainak vizsgálata.

A mintában résztvevők körében a fiú–lány arány 45,1% – 54,9% volt.

A mintában szereplő oktatási intézmények száma és megoszlása az 1. táblázatban látható.

Alapfok:	Alap- és közép-fok	Középfokú	Felsőfokú
14	2	17	10

**1. táblázat**

A mintában résztvevő tanulók/hallgatók száma és megoszlása iskolatípusonként a 2. táblázatban látható.

Általános iskola:	Középfokú:	Felsőoktatás
39,84%	Gimnázium: 8,75% Szakközépfokú: 34,21% Szakiskola: 5,94%	Egyetem MA: 1,71% Egyetem BA: 8,35% Főiskola: 1,21%

**2. táblázat**



*Az olvasás mint a műveltség alapja*

A „Netgeneráció 2010” kutatásban az olvasással (és filmnézési szokásokkal) kapcsolatosan csupán néhány kérdést vizsgáltunk – abból kiindulva, hogy a műveltség megszerzésének legfontosabb forrása az írott szó (vagyis elsősorban a könyvek). Ennek ellenére az utóbbi időben háttérbe szorult a hagyományos, „általános műveltség” kérdése a konkrét, gyakorlatban jól használható ismeretek, „kompetenciák” emlegetésével szemben. A téma jó áttekintését adja *Knausz Imre: Műveltség és demokrácia* című munkájára (Knausz, 2010), ebből emeljük ki néhány fontos gondolatot.

Miért van, miért lenne szükség „általános műveltségre”?

Knausz szerint *„Ha nem rendelkezünk olyan műveltséggel, amely háttértudásként működve elősegíti az aktuális vitatémák értelmezését, akkor az ’újságolvasás’ (tévénézés, internetböngészés, rendezvényeken való részvétel) csak arra szolgál, hogy kitegyük magunkat mások befolyásoló szándékainak.”*

Ugyancsak fontos pontra tapint rá akkor a szerző, amikor a ránk zúduló információk kritikus értékelésére hívja fel a figyelmet. Ez egyúttal válasz lehet a fiatalok részéről nem ritkán elhangzó „miért jó, miért érdemes olvasni?” kérdésre is.

*„Nem elég tehát azt mondani, hogy a kritikai olvasás képességére kell megtanítani a fiatalokat. Ez fontos cél, de látni kell, hogy a szöveggel szembeni kritika csak másik szövegre, szövegekre támaszkodhat.”*

Mivel az információk javarészét – nyilvánvalóan – az internetről szerzi az online generáció, ezért tartottuk lényegesnek azt a kérdést, tudják-e, hogy a kapcsolattartás, szörfölés veszélyeket is rejthet.

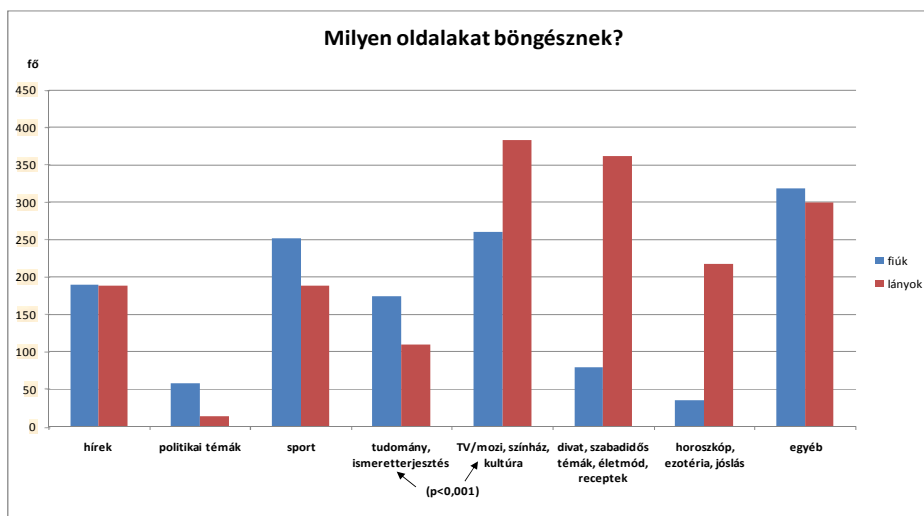
A történelmünk, irodalmunk, nemzeti kultúránk ismerete aligha képzelhető el az erről szóló könyvekkel (akár elektronikus formában), és más alkotásokkal való megismerkedés nélkül. Ez tehát azt az elvárást támasztja továbbra is, hogy a klasszikus irodalmak megismerése fontos kell legyen a tanulók számára.

*„A humán műveltség hasznát alátámasztó leggyakoribb érv arra a szerepre hívja fel a figyelmet, amelyet a kollektív emlékezet a közösségi integrációban betölt. Egyetlen közösség sem lehet meg a saját történetére vonatkozó közös tudás nélkül, amely az összetartozást mintegy kézzelfoghatóvá teszi.”*

Számos veszélyt rejteget a műveltség fogalmának kizárólag gyakorlatban használható ismeretekre való transzformálása, ezek közül az egyik legveszedelmesebbet fogalmazza meg az alábbi utolsó idézetünk:

*„...a műveltség igazi ellentéte – a műveletlenség – nem egyszerűen tudatlanságot jelent, hanem sokkal inkább azt a meggyőződést, hogy meglévő korlátozott tudásunk elégséges...”*

Kérdés, vajon akár az online generáció tanárai, akár a tagjai tisztában vannak-e ezekkel problémákkal?



1. ábra

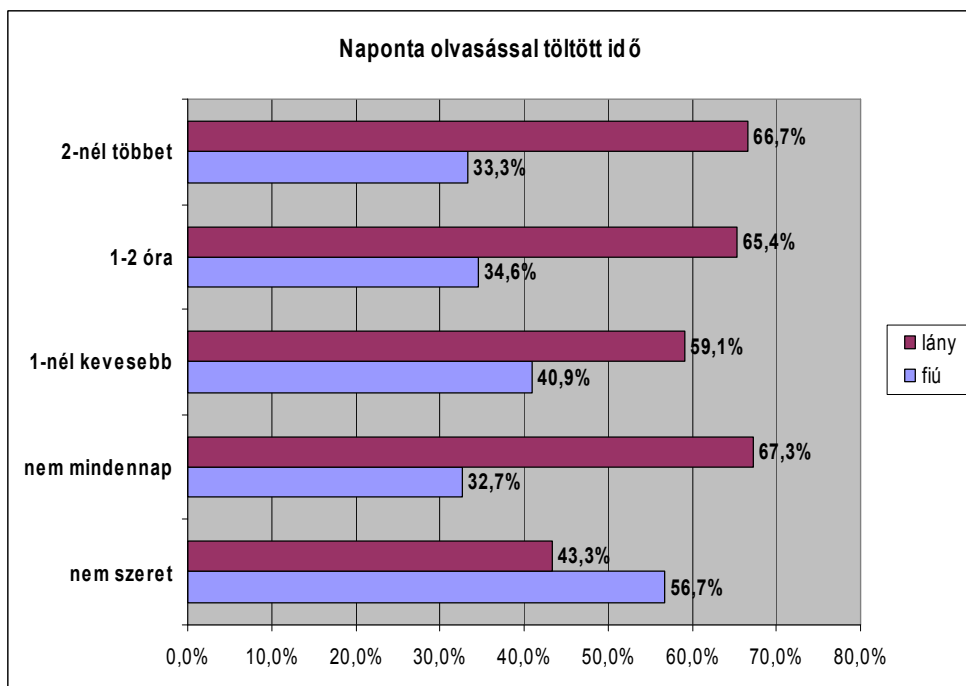
*A fiúk és lányok által meglátogatott (böngészett) oldalak tematikája*

Ezen elméleti kérdésfelvetések után kezdjük a kutatási eredmények bemutatását az érdeklődési kör feltérképezésével. A kapott adatok a hagyományosnak mondott fiú–lány értékrendet követik (1. ábra). Teljes érdektelenség mutatkozik a politikával kapcsolatos oldalakkal szemben, és meglehetősen alacsony értékeket kaptunk a napi hírekkel foglalkozó weblapok kategóriára is. Ez talán magyarázható azzal, hogy az általuk fontosnak tartott dolgokról a közösségi oldalakon értesülnek. A lányok körében meglehetősen népszerűek az ezotéria, horoszkóp, jóslás témakörökkel foglalkozó weblapok, míg a tudományos és ismeretterjesztő oldalak mindkét nem esetében még a nem túl népszerű híroldalak látogatását is alulmúlják. Fontos információforrás számukra a Wikipédia, ennek használata azonban számos további kérdést is felvet.

### *Az olvasási szokásokkal kapcsolatos eredmények*

A webes érdeklődésen túlmenően fontosnak találtuk, hogy a kérdőívben szerepeljenek olvasásra, filmnézésre („művelődésre”) vonatkozó kérdések is. Először azt kérdeztük meg, hogy mennyi időt töltenek naponta olvasással. A kapott eredmény szerint a fiúk 56,7%-a, a lányok 43,3%-a nem szeret olvasni – azaz a fiúk olvasási hajlandósága jelentősen alatta marad a lányokénak.

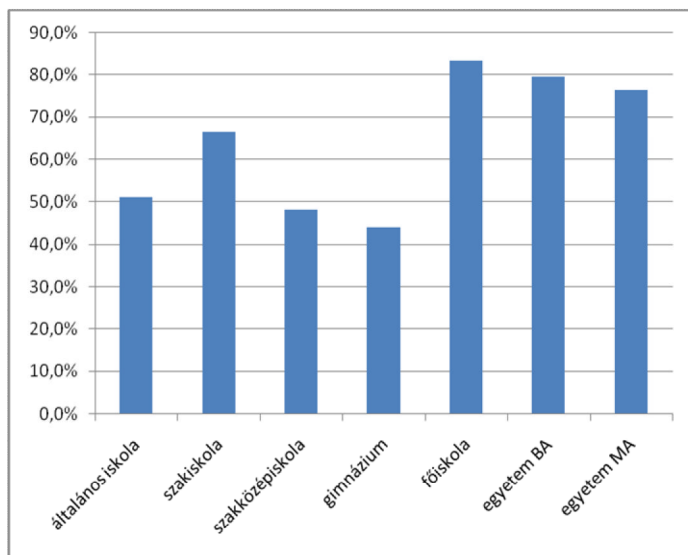
Ha az olvasással töltött időt vizsgáljuk (2. ábra), akkor azt az eredményt láthatjuk, hogy az olvasók között minden kategóriában jóval nagyobb a lányok aránya – sokkal többet olvasnak és jobban szeretnek olvasni, mint a fiúk.



**2. ábra**

*A naponta olvasással töltött idő megoszlása*

Amennyiben iskolatípusonként vizsgáljuk az olvasáshoz való viszonyt, látható, hogy a legtöbb potenciális olvasó a főiskolások, egyetemisták közül kerül ki, ezt követik a gimnazisták, az általános iskolások. Ha a sor végén lévő szakiskolásokat hasonlítjuk a felsőoktatásban tanulókhoz, 79%–44% a százalékos arány természetesen az idősebbek javára – valószínűleg ezeket a szokásokat az iskolák közötti elvárások különbsége is befolyásolja (ld. 3. ábra).



**3. ábra**

*Az olvasni szeretők megoszlása iskolatípusok szerint*

Akik a kérdőív e témában első kérdésére: „*Szeretsz-e olvasni?*” igennel válaszoltak, további kérdéseket is kaptak. „*Írd le az utoljára olvasott három mű címét!*” Összesen 23 diák, azaz a teljes mintából csak 2,3%-uk nevezte meg kérdésünkre a legutóbb olvasott regények szerzőit, és/vagy címét, amit a magunk részéről elég szomorú tényként könyveltünk el. (2 gimnazista, 5 szakközépiskolás, 12 általános iskolás, 2 egyetemista, 2 szakiskolás.)

Alacsony értékeket kaptunk azoknál a kérdéseknél is, amelyek azt próbálták feltérképezni, vajon olvasnak-e/írnak-e elektronikus formában. A web-lapkészítés, saját blog írása 15% körüli értéket mutatott, és mások blogjának olvasása is csak 30% körüli.

Ezek után nézzük, mit is olvas papír-alapon az online generáció?

Szándékosan nem százalékban adtuk meg a diagramban az adatokat, talán így még szemléletesebb: a legtöbben *Stephenie Meyer* könyveit olvassák, ha mindhármat egynek tekintenénk, a vizsgált diákok 9,1%-a olvassa műveit. A szerző nevét azonban mindösszesen ketten írták le helyesen, viszont regényeit meglepően sok általános iskolás is olvassa.

Talán meglepő lehet ugyanakkor, hogy a *Harry Potter* sorozat könyveit 50–50%-ban olvassák a közép- és az általános iskolások.

A kötelező olvasmányokat szinte alig írtak a válaszadók, ám akik a *Pál utcai fiúkat* (22 általános iskolás) olvasták, azok közül csak hárman emlékeztek a szerző nevére, és a cím írása időnként meglehetősen „sajátosra” sikeredett: „pálutcai fiuk”, „Pálucai fiuk”, „páluccai fiuk”.

A 2005-ös *Nagy Könyv* országos felmérés első helyezettje, az *Egri csillagok* csak 14 diák érdeklődésére tarthat számot. *Jane Austen: Büszkeség és balítélet* című regényét 4 lány olvassa, mindegyikük felsőfokú tanulmányokat folytat. *Dan Brown* sikerregényei sem kaptak semmiféle helyezést, túl azon, hogy 3 szakközépiskolás fiú olvassa a talán legkevésbé ismertet, a *Digitális erődöt*.

Lakóhely szerint vizsgálva az adatokat azt kaptuk, hogy a legtöbbet a megyeszékhelyeken élő általános iskolás korosztály olvas, őket a fővárosi szakközépiskolások követik, a többiek értékei messze lemaradnak ettől!

Az olvasásra fordított idő, az elolvasott könyvek mennyisége az elmúlt évtizedekben folyamatosan csökkenő tendenciát mutat. Érdekes kutatási kérdés lehet ennek okának vizsgálata. Milyen szerepe van a kötelező olvasmányok megválasztásának? Milyen olvasmányokkal lehetne frissíteni, élményszerűbbé, időszerűbbé és mégis színvonalas könyvekkel bevezetni a tanulókat az olvasás világába? A jelenlegi helyzet azt mutatja, hogy a kötelező olvasmány – már maga a szó is – negatív kisugárzású a diákok számára: „a kötelezők” – egyre kevésbé érdeklik a gyerekeket, mert nyelvezetük régies, a gyerekek szövegértése pedig a PISA eredményeit látva is, egyre rosszabb.

Vajon az a megoldás, hogy a rettegett, utált „kötelezőket” rövidített verzióban átfussák? Károsnak tartjuk azt a tendenciát, amely az eredeti művek „közérthetőbbé tételét” a szövegek igénytelenebb nyelvi megformálásával kívánja elérni.

A megoldást máshol kell keresnünk: ennek a tendenciának a megváltozásához először is az őket érdeklő témákra kellene felhívni, nekünk felnőtteknek, a figyelmüket, és az általuk preferált helyeken közzétenni őket – digitalizáltan a weben (közösségi oldalakon, chat oldalakon) –, hiszen az olvasás/szövegértés vitathatatlanul készség, amit a gyakorlás kiválóan fejleszt. Kérdés persze az is, hogy hajlandók-e hosszabb terjedelmű szövegeket képernyőről olvasni? Jelenleg nem ezt mutatják az adatok, azonban az e-book-olvasók előretörése akár rövid időn belül változtathatna ezen a trenden. (Ehhez persze olyan olcsó eszközökre lenne szükség, ami az MP3-lejátszók áraival vethető össze.)

### *Filmnézési szokások rövid elemzése*

Már az olvasás kapcsán is érzékelhető volt, hogy ebben az életkorban nagy az érdeklődés a misztikum, a fantasztikum, valamint a könnyen befogadható bulvárműfajok iránt. Ugyanez a tendencia látható a filmekkel kapcsolatos kérdések elemzése után is. Feltettünk néhány kérdést a filmtípusok kedveltségét illetően, és a legutóbb nézett filmekkel kapcsolatosan is.

A 10–24 éves korosztály „toplistája” 2010 áprilisában a következő eredményt mutatja: az abszolút listavezető James Cameron látványos alkotása, az Avatar – bár meglepő, hogy erre is csak 17,1%-uk voksolt. Az összes többi – 3% feletti nézettséget produkáló – film abszolút mértékben a bulvárműfajba tartozik. Sorozatok és egész estés mozifilmek egyaránt vannak köztük. Érdekes, hogy a Stephenie Meyer könyvadaptáció is csak a 4. helyet érdemelte ki.

A kevesebb szavazatot kapó filmek sorrendje (3% alatti említés a kérdőívben mint kedvelt/nézett alkotást) a következő:

*CSI* (2,7%), *Így jártam anyátokkal* (2,7%), *Villámtojás* (2,6%), *Fűrés* (2,6%), *Amerikai pite* (2,4%), *Másnaposok* (2,4%), *Star wars* (2,2%), *Sherlock Holmes* (2,1%), *2012* (2,1%). A még 2%-os nézettséget sem elérő filmek sorrendje: *Két pasi meg egy kicsi*, *True Blood*, *Family Guy*, *Narnia*, *X-man*, *Alice csodaországban*, *Ruby az elbűvölő szörnyeteg*, *Gagy mama*, *Gyűrűk ura*, *Beépített szépség*, *Halálos iramban*.

Azt gondolhatnánk, hogy a kedveltségre hatással van, hogy épp mi „fut” a mozikban, de úgy tűnik, a sorozatok népszerűségét ez nem befolyásolja. Ha az összes felsorolt filmet tekintjük, a monumentális katasztrófafilm a 2012, valamint Guy Ritchie sokat reklámozott Sherlock Holmes című alkotása is alig 2%-uk figyelmére tarthat igényt. Felmérésünkben azonban nem igazolódott a horror műfajának kiemelt népszerűsége, hiszen a Fűrés sorozat eddigi 6 része, melyet minden idők legnépszerűbb horrorjának titulált a média, az általunk vizsgált korosztályban mégsem kiemelkedően kedvelt.

Kérdőívünk a filmes műfajok kedveltségére vonatkozóan is tartalmazott kérdéseket. Ennek alapján a teljes vizsgált korosztályban az alábbi eredmények születtek:

A teljes mintában 10 műfaji kategóriából a vígjátékok a legnépszerűbbek, ami a legkedveltebb műfaj, akkor is, ha iskolatípusonként vizsgáljuk az eredményeket. A 2. helyen minden életkort vizsgálva a sorozatok állnak, de innentől a nézettségi szint változik.

- A gimnazistáknál a vígjátékok, sorozatok, akciófilmek a sorrend, a legkevésbé kedvelt kategória viszont a természetfilmeké.
- A szakközépiskolások a vígjátékok, sorozatok, mesefilm vezető hármaszt jelölték meg, amelyből a mesefilm műfajának kedveltsége legalábbis meglepő. Ahogy kortársaik – a gimnazisták –, ők is legkevesebben/legkevesebbet természetfilmet néznek.
- A szakiskolások körében a vígjátékok állnak a vezető helyen, a második helyet három műfaj, az akció, a sorozatok és a horror kategóriája érdemelte.
- A 14–19 éves korosztályt tekintve – a magunk részéről szomorúan konstatált – tény, hogy a természetfilmes műfaj a legkevésbé kedvelt és nézett kategória.

- Az általános iskolások sorrendje: vígjátékok, sorozatok, akciófilmek az első három helyen, az ismeretterjesztő/tudományos alkotások pedig az utolsó helyen állnak.
- A főiskolások, egyetemisták körében is a vígjátékok, sorozatok a leginkább nézettek, de a 3. helyen az ismeretterjesztő/tudományos filmek állnak. Ők viszont a horrort szeretik a legkevésbé.

A fenti adatokból különösen elgondolkodtató az a tény, hogy az általános iskolások 43,4%-a nézi a horrorfilmeket, s csak 30,3%-uk néz természetfilmeket, 27,8%-uk pedig ismeretterjesztő alkotásokat.

### *A kutatás vonatkozó eredményeinek összegzése és a további kutatás lehetséges irányai*

Az olvasási, filmnézési szokásokkal kapcsolatos eredmények arra mutatnak, hogy mindkét kategóriában a legkönnyebben emészthető műfajok felé fordulnak inkább. Ahogy az olvasás témakörénél is említettük, úgy mozgóképügyben is lehetne hatni az online generációra, más műfajokat is megkedveltetni – mégpedig az általuk leginkább preferált helyen, az interneten. Az olvasás szerepe jelentősen csökkenni látszik a tudásszerzésben, az információszerzésben viszont előtérbe került az internet mint forrás. Ez a két dolog azonban nem ugyanaz, feltétlenül szükséges lenne erre nagyobb figyelmet fordítani. A közösségi oldalakon való kommunikáció aligha pótolja az olvasás útján megszerezhető tudásanyagokat.

Ahogy már említettük, az egyik lehetséges kutatási irány az olvasási kultúra változásának okait és hatásait vizsgálhatná. Egyre nagyobb figyelmet érdemelnek az elektronikus szövegek, és annak elemzése, mennyiben tér el ezek alkalmazhatósága az oktatásban a hagyományos könyvekétől, annál is inkább, mert az utóbbi években óriási összegeket fordított az állam elektronikus formátumú tananyagok előkészítésére. A tanulók válaszai azt jelezték, hogy a diákok kevesebb, mint fele részesíti előnyben az ilyen formátumú anyagokat...

A „Netgeneráció 2010” folytatásaként 2011 szeptemberében a felsőoktatásba belépő hallgatókat kívánjuk részletesebben felmérni, és ebben a kutatásban szintén komoly hangsúllyal fognak szerepelni az olvasással kapcsolatos témák.

*Felhasznált irodalom*

FEHÉR Péter – HORNYÁK Judit (2010a): *Mítosz vagy valóság? A netgeneráció jellemzői Magyarországon*. VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2010. ápr. 16–17.

[http://edu.u-szeged.hu/pek2010/downloads/PEK\\_konferenciakotet\\_2010.pdf](http://edu.u-szeged.hu/pek2010/downloads/PEK_konferenciakotet_2010.pdf) (kivonat)

FEHÉR Péter – HORNYÁK Judit (2010b): *A netgeneráció jellemzői Magyarországon – empirikus kutatások alapján. E-learning módszerek a hazai iskolák gyakorlatában*, Pécs, 2010. okt. 1–2.

<http://mahara.prompt.hu/artefact/file/download.php?file=2204&view=365>

FEHÉR Péter – HORNYÁK Judit (2011): 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai, In: Ollé János (szerk.): *III. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet*. Bp. ELTE Eötvös Kiadó, 101–109. p.

KNAUSZ Imre (2010): *Műveltség és demokrácia*. [Elektronikus dokumentum]

[http://www.e-teka.hu/ebooks/Knausz\\_Imre\\_Muveltség\\_es\\_demokracia.prc](http://www.e-teka.hu/ebooks/Knausz_Imre_Muveltség_es_demokracia.prc)



*Fenyő D. György*

## HOGYAN OLVASNAK A FIATALOK?



Arról, hogy *mennyit* olvasnak a fiatalok, meglehetősen pontos képet festenek azok a kutatások, amelyeket olvasásszociológusok a hatvanas évektől kezdve rendszeresen végeznek hazánkban; ismerünk időmérlegeket, különféle felméréseket a szabadidő eltöltésének változásairól, a szórakozási szokásokról. Arról ugyanezekből a vizsgálatokból szintén képet kapunk, hogy *mit* olvasnak a fiatalok, hogyan változott az olvasott és/vagy kedvelt szerzők névsora, hogyan módosult a folyóirat-, az újság- és a könyvolvasás viszonya, és így tovább. El tudjuk helyezni az olvasást a különféle ismeretszerzési és szórakozási formák rangsorában, a kulturális szokások között, tudunk arról, hogyan változott az olvasás presztízse.

Sokkal kevesebb szó esik azonban arról, *hogyan* olvasnak az újabb generációk, milyen olvasási és szövegértési stratégiák alakulnak ki, hogyan alakul a szövegek befogadása, milyen módon formálódnak azok a gondolkodási, ismeretszerzési és tájékozódásbeli szokások és technikák, amelyek az olvasásra hatnak. Nyilván ezekről azért is tudunk kevesebbet, mert míg a fenti szociológiai adatok pontosan mérhetőek, addig ezekről sokkal kevésbé állnak rendelkezésünkre egzakt, biztos információk és mérések. Ugyanakkor azonban nem kevésbé fontosak, mint az előbbiek, sőt, megkockáztatom: időnként még fontosabbak is, mivel sok mérhető jelenséget magyaráznak. Éppen ezért megkísérlem áttekinteni, milyen új jelenségeket figyelhetünk meg az olvasás, írás, szövegalkotás és -befogadás terén. Valószínűnek tartom többek között azt, hogy amit mint „kevesebb olvasást” vagy „az olvasás háttérbe szorulását” szoktunk azonosítani, amögött – legalábbis részben – megváltozott olvasási és gondolkodásbeli stratégiák állnak.

## 1. Milyen olvasást vár el az iskola, hogyan olvasunk hagyományosan?

1) A megszokott olvasás *lineáris*. Ez azt jelenti, hogy egy könyvet, legyen az szépirodalom, lektűr vagy ismeretterjesztő könyv, tankönyv, alapvetően „az elejétől a végéig” olvasunk. Ezen az sem változtat, hogy részletekben, megszakításokkal, esetleg kihagyásokkal olvassuk el a szöveget. A papíralapú újságot is így olvassuk. Mert hiába ugrunk át nagyon sok cikken, hiába hagyunk félbe egyes írásokat, ám a kiválasztott egyes szövegeket, cikkeket „végigolvassuk”, és van képünk egy újság egészéről. Ha egy gyerek kihagy egy regényben háromoldalmi tájleírást, attól még tudja, hogy kihagyott valamit, és tudja, hogy az hol helyezkedik el a regényben, csak éppen ő személyesen unja, feleslegesnek tartja stb., vagyis tudja róla, hogy az része, esetleg fontos része a szövegnek,

2) Az iskolai tanuláshoz szükséges olvasás *verbális*, vagyis nyelvi elemekre, szavakra, mondatokra épül. Lehetnek a tankönyvekben ábrák, szemléltető anyagok, képek, ez nem változtat azon, hogy mindezek „illusztrációk”, vagyis kiegészítői az alapvetően szöveges magyarázatokra épülő tankönyvszövegnek. Például az egyes ábrákat is elmagyarázzuk, a történelmi forrásokat értelmezzük, vagyis minden a verbalitásnak van alárendelve, a nyelvi szöveggé való lefordításban áll össze. S a folyóiratok képanyaga is hasonló ehhez: még az olyan, elsősorban képekre épülő hagyományos folyóiratokban is, mint például a *National Geographic*, a cikkekhez és azok nyelvi szövegéhez vannak hozzárendelve az egyes képek.

3) A hagyományos olvasási stratégiák *célja* az olvasott szöveg *globális, teljes megértése*. Akár tankönyvről, akár szépirodalmi műről, akár ismeretterjesztő szövegről legyen szó, a teljes szöveg elolvasása a cél, továbbá a szöveg lényegének, tartalmának teljes megértése a cél még akkor is, ha például egy tankönyvben fejezetről fejezetre haladunk. Természetesen a teljes megértés csak viszonylagosan lehet teljes, de ez nem változtat azon, hogy az olvasás célja a szöveg egészének megértése.

4) Hagyományosan elvárjuk az olvasótól, hogy *struktúrában* gondolkozzék, fedezze föl a könyv (tananyag, újság, folyóirat, regény) felépítését, belső összefüggéseit, a szöveg – tananyag – belső struktúráját. Tartalomjegyzéket teszünk a könyvekbe, hogy áttekinthetőek legyenek, az iskolai tanítás során pedig minduntalan erre a struktúrára kérdezzük rá. Bármelyik tantárgyból hozhatunk példákat: melyik században járunk? Síkban vagy térben kell-e gondolkoznunk? Mit tanultunk a gazdaságföldrajz előtt Nagy-Britannia természeti viszonyairól, éghajlatáról? Ismerős az a fejezetek hierarchiáját kifejező számozásos rendszer, amelyet sok tudományágban előszeretettel használnak, éppen azért, hogy a részek viszonyát, az alá- és fölérendeléseket, a struktúrát minél pontosabban kifejezzék.

5) Az egyes információ-elemeket megpróbáljuk elhelyezni a struktúrában, keressük a jelentésüket, *értelmezzük* őket. Nem elszigetelt tényeket tanítunk, hanem igyekszünk megtalálni azok jelentését, értelmét, kapcsolatát az egészszel. A szépirodalom hagyományos olvasása is arra épül, hogy a szereplők tetteit, érzelmeit az egész felől értelmezzük, hogy keressük a hősök tetteinek motivációját, és az egyes tettek indítékait mindig értelmezzük, és általában a többi szövegrész felől értelmezzük.

6) Az olvasás során igyekszünk figyelembe venni a szöveg alkotójának feltételezett célját, *intencióját*. Nem tekintünk el attól, hogy mi a szöveg célja, hogyan és miért keletkezett. Másként használunk az iskolában egy tankönyvet, egy szöveggyűjteményt, másként olvasunk egy átfogó kézikönyvet vagy egy lexikont; a földrajzknönyvnek nem a tipográfiájából vagy a matematika-könyvnek nem a nyelvhelyességi kérdéseiből felelnek a diákok, hanem abból, ami a könyv vélhető célja, rendeltetése, amiért íródott és olyanná íródott, amilyen. Még ha az irodalom tanítása során gyakran hangsúlyozzuk is, hogy a beszélő/elbeszélő nem azonos a szerzővel, azért a szöveg műfaját, keletkezésének néhány fontos körülményét, a szerző világlátását stb. nem hagyjuk figyelmen kívül.

Összegezve tehát: az elvárt és hagyományosnak tekinthető olvasás *lineáris, verbális, globális, strukturális, értelmező és intencionális*.

### *2. Milyen új olvasási stratégiák jelentek meg, váltak gyakorivá vagy dominánssá az utolsó másfél évtizedben?*

A mai diákok ugyanis, véleményem szerint meglepően sokat olvasnak, ha olvasásnak tekintünk a különféle jelek dekódolását, a jelek közötti eligazodást. A mai diákok szövegolvasása alapvetően új stratégiákra épül: *szimultán, információválogató, ugrásszerű, egyedi elemekre koncentráló, a felhasználóra koncentráló, képi*, továbbá sokkal *gyorsabb*, mint az előző generációé.

1) A mai olvasók egyszerre több információs csatornát működtetnek, és az információk egyszerre, *szimultán* módon érik őket, és ezért a szövegek befogadása is szimultán módon történik. A két talán legfontosabb jelenség a televíziós csatornák működése, továbbá a számítógép többfunkciós használata. Néhány évtizeddel ezelőtt egy televíziós híradóban vagy magazinműsorban embereket láttunk, akik beszéltek, és a befogadónak ezt az információs pályát kellett követnie. A háttérben látható illusztrációs képsorok jelentettek ugyan egy második információs utat, ekkor már két dologra kellett figyelni, de ezek ugyanazt a történetet tartalmazták, csak az egyik elmondta, a másik bemutatta, illusztrálta. Amikor megjelentek az alul futó szövegcsíkok a hírtelvíziókban, azokban már nem ugyanarról a témáról volt szó, hanem folya-

matosan érkeztek az újabb és újabb – az éppen tárgyalt történettől független – hírek. Mára a folyamat kiterjedt egyéb műsorokra is: miközben valaki beszél, közben ugyanarról a témáról olvashatók feliratok a képernyőn, gyakran illusztráló képsorokat is láthatunk, továbbá a háttér maga is mozog, és mindközben egészen másról szóló szövegeket (például sms-üzeneteket, híreket) lehet alul olvasni. Ez értelemszerűen el is jelentékteleníti az egyes információkat, mert lényeges és lényegtelen, közeli és távoli, fontos és efemer szövegek kerülnek egyszerre, egy időben a befogadó–olvasó elé.

A számítógép ugyancsak felkínálja, hogy valaki szimultán módon, egyszerre több csatornán kapjon információkat, és mára ez lett a számítógép leggyakoribb használati módja. Egy mai diák egyszerre olvas valamit az interneten, közben csetel vagy msn-ezik, fönt van a facebookon vagy más közösségi portálon, zenét hallgat szintén a számítógépről, vagyis játszik és dolgozik. Egyszerre van kinyitva három-hat program, és az egyik információs útról és szövegvilágból egyetlen kattintással lép át egy egészen másikba. Ez folyamatos szövegolvasási, szövegértési és szövegalkotási feladatot is jelent, mégpedig egyszerre írásbeli szövegeket, szóbeli szövegeket (skype), és digitális szövegeket, amelyeket *elektronikus írott szóbeliségnek* nevezhetünk. A figyelem megosztása, az egyidejűség, a különféle szövegekbe való ki- és bekapcsolódás egészen más szövegolvasási technikát igényel, mint amikor egyetlen szöveget alkot vagy ért meg valaki. Az egyes csatornák itt is eljelentéktelenítik egymást: nem gondosan megformált szövegeket olvasnak és alkotnak kommentelve, csetelve, ímélezve, hanem rövid, gyorsan odagépett, könnyen befogadhatóakat.

2) Az olvasás során leggyakrabban bizonyos egyedi *információkat keres* ma egy az interneten kereső, dolgozó vagy olvasó ember. Nem kell végigolvasnia az egész szöveget, mert minden technikai feltétele megvan annak, hogy csak azt olvassa el, azt vegye ki a szövegekből, amit keres. Különféle keresőprogramok vannak, és egyes szavakra, bármilyen nyelvi elemre rá lehet keresni a segítségükkel. Így jött létre a *szkipping*-típusú, információkereső olvasás, amelynek az az előnye, hogy nagyon gyorsan rá lehet lelni azokra az információkra, amelyek érdekelnek valakit. Természetesen ez ahhoz is vezet, hogy nem kell egész szövegeket, egész gondolatmeneteket végigolvasni. Elég egy-egy szóra, kifejezésre rákeresni, ahhoz hozzáolvasni a szó közvetlen, esetleg tágabb szövegkörnyezetét, és az olvasási feladatok egy jelentős részében el lehet tekinteni attól, hogy valaki egy egész szöveget vagy értelmes szövegegy-  
séget, fejezeteket, bekezdéseket végigolvasson.

3) Az olvasás iránya is megváltozott: nem lineárisnak, hanem *ugrásszerűnek* nevezhetjük. Imént már láttuk, hogy nem kell a teljes szöveget végigolvasni az elejétől a végéig, hanem gyakran elég bele-beleolvasni a különböző szövegekbe, és válogatni belőlük. Jó példa lehet erre a nyomtatott és az elektronikus sajtó olvasási módjának összehasonlítása: az egyik esetben valaki vé-

gignézi a lapot, és eldönti, mit olvas el, mit nem. Ha abbahagyja is olvasás közben egyik-másik cikket, akkor is csak így jut előre az újságban. Ám ha egy újság internetes változatára rátekintünk, rögtön szembetűnik, hogy egyszerre, egyidőben látunk több tucat cikk-címet a hozzájuk tartozó leaddal, bevezetővel együtt. Szintén egyidőben megjelennek a képek is, és csak újabb kattintás után jutunk el egy-egy újságcikkhez. Vagyis egyrészt a szemünk ugrál folyamatosan az egyes szövegek között, másrészt a gondolkodásunk követi ezt az ugrálást.

Ugyanez az egyénileg megalkotható olvasási irány, az ugrásszerűség jellemzi az internetes portálokon fellelhető tartalmak olvasási módját. Mindenhol lehet keresni a tartalomjegyzék szerint, bár a legördülő menüpontok rendszere már a tartalomjegyzékben azt eredményezi, hogy az olvasó csak bizonyos részeket nézzen meg. Ám ennél fontosabb, hogy mindenhol van beépített gyorskereső, fogalomkereső, meg lehet adni bizonyos paramétereket, szűrési feltételeket, amelyek segítségével el lehet jutni bármilyen információhoz. Ám amikor a számítógép keresőrendszere valahová ugrik (így is használja az informatikai nyelv: ugrás), ugyanakkor a számítógépet használó olvasó olvasása is ugrik, önmagában álló elemről másik önmagában álló elemre halad.

4) Az a fajta olvasás, amelyről most beszélünk, nem struktúrákban gondolkodik, hanem *egyedi elemekre koncentrál*. Az újságok, napi- és hetilapok nyomtatott és internetes változatának összehasonlításából kiderül, hogy az egyes cikkek olvasása során nem látjuk át az újság szerkezetét, kevésbé látjuk a rovatokat, nem figyelünk az esetleges kapcsolatokra a cikkek között. Egy újság mindig erősen strukturált, de megszerkesztett egész, az internetes verzióknál viszont a hangsúly tovább tolódik az újság egészéről vagy rovatairól az egyes írásokra.

Az internetes keresések esetén is elemekre kereshetünk rá, s csak az egyes találatoknál nézhetjük meg az összefüggéseket. Ezért szokás egy-egy adat vagy szöveg forrásának annyit megadni, hogy „internet”, vagy az előbeszédben úgy hivatkozni egyes információkra, hogy „az interneten olvastam”. Nagyon sok naiv olvasó nem tesz különbséget aszerint, hogy valamit hol, milyen összefüggésben talált meg: egy honlapon vagy egy blogban, hogy milyen tekintélyű és megbízhatóságú honlapról van szó. Természetesen korábban sem tudott mindenki különbséget tenni az egyes könyvek vagy újságok mint információforrások között, nagyon sokan nem voltak tisztában azzal, hogy egy-egy állítás érvényessége vagy igazságtartalma nagyon különböző lehet attól függően, hogy hol jelenik meg. Ami új jelenség ebben: az elektronikus médiumon keresztüli olvasás kifejezetten érzéketlenné teszi az olvasót a megjelenés helye, így az egyes szövegek pozíciója, továbbá belső gondolatmenete, belső struktúrája iránt.

5) A mai olvasó számára a hangsúly áttevődött a szerzőről és a szerzői szándékról a befogadóra, az olvasóra. A *felhasználóra koncentrált* olvasás fontosabb lett, mint annak kiderítése, mi lehetett az alkotó, író intenciója. Mivel lényegében mindenfajta szövegből nagyon könnyű kimásolni részeket, könnyű akár egész szövegeket is átmásolni (és így van ez a képekkel, hanganyagokkal, zenékkal is), ezért a szövegek sorsa teljesen a felhasználók kezében van: nincs jelentősége annak, hogy egy szerző mire szánta a szövegét, és megnőtt annak a jelentősége, hogy mire akarja a befogadó felhasználni. Átvehetők egész szövegek, de egyes bekezdések és mondatok is. A feltöltött képek kiszakíthatók a fényképalbumból, amelybe rakták őket, és áthelyezhetők más cím alá, más funkcióval. Sőt, a különféle képmanipuláló programok segítségével teljesen át is formálhatók. Mindennek természetesen volt előzménye, ismert a kollázs technikája akár a képzőművészetben, akár a szövegalkotásban. Lényegileg új azonban, hogy ezt bárki és bármikor megteheti és meg is teszi, tömegessé vált szöveghasználati móddá vált, továbbá hogy technikailag lehetővé vált az, hogy akár az eredeti elolvasása (vagy teljes elolvasása) nélkül is létre lehet hozni új, saját szövegeket.

A mai honlapokon gyakori, már szinte kötelező elem a címkefelhő beépítése. Ez a rákeresések és az előfordulások gyakorisága szerint rendezi el a honlap kulcsszavait, és aszerint lesznek az egyes szavak nagyobbak vagy kisebbek, élénkebb vagy halványabb színűek, hogy hányan kerestek rá, vagy, hogy a kereső által megadott szóval, kifejezéssel milyen gyakran állnak kapcsolatban. Vagyis ez is egyfajta tartalomjegyzéknek tekinthető, de olyannak, amely nemcsak hogy állandó mozgásban van, de amelyet az olvasók, a keresők szerkesztenek – mintegy öntudatlanul.

6) Egészen radikálisan megváltozott a *kép és a szöveg viszonya*. A mai olvasó elsősorban a *képekből indul ki*, és ezekhez képest másodrendű a nyelvi szöveg. Ikonok egész sora veszi körül az embert, a felnövő gyerekek előbb tanulják meg olvasni az ikonokat, mint a szöveget. Ez sem teljesen új jelenség: már harminc évvel ezelőtt is kívülről fűjták a középső csoportos óvodások az autókon található emblémákat. Ám a kép és a szöveg aránya megváltozott, jóval több képi információ veszi körül a ma felnövő nemzedékeket, mint korábban. Ugyancsak megváltozott ezek aránya az egyes szövegtípusokon belül.

Gondoljunk a rajzfilmek világára: mérhetetlenül sok rajzfilmet nézhetnek meg – és néznek is meg – a gyerekek, és ezekben nem a mesélő hangja, nem a nyelvi humor a döntő, hanem a képiség, a képekben megfogalmazott akciók. Vagy ha megfigyeljük a kisdíjakok között igazán népszerű képregényeket: az alapvető történetet a rajzok hordozzák, a szövegbuborékokban legfeljebb ehhez kapcsolódva, a képi információkat kiegészítve jelennek meg nyelvi elemek.

7) A mai nemzedékek olvasása sokkal *gyorsabb*, mint korábban. A számítógép-monitor eleve felgyorsítja az olvasást, mert közben az olvasó folyama-

tosan manipulál (az egérrel továbbítja a szöveget, rákattint, átkattint stb.). Emellett a sok információ imént említett együttese ugyancsak a gyorsabb olvasásra ösztönzi az olvasókat. Az egyes elemekre koncentráls szintén azt eredményezi, hogy a közöttük lévő szöveget ne vagy szándékoltan felületesen olvassa el az olvasó. A szöveg átfutását mint kulturális technikát természetesen régóta ismerjük, de azt vagy a felidézés, ismétlés, vagy a gyors áttekintés szándéka vezérli, és nem tekinthetjük azonosnak a megértésre törekvő olvasással.

### *3. Az olvasást körülvevő kulturális-gondolkodásbeli szellemi közeg lényegesen változott, és ez szintén erősen módosítja az olvasást, az olvasási stratégiákat, a szöveg megértést*

Vázlatpont-szerűen összefoglalok néhány ilyen fontos jelenséget – kifejtésükre terjedelmi okoknál fogva ezúttal nem vállalkozhatunk.

1) Visszaszorult a hétköznapiakban az olvasás, legalábbis a korábbiakhoz képest *sok gyakorlati feladatot nem olvasással oldunk meg*. Tehát nem szövegolvassal, hanem piktogramok olvasásával, illetve nem áttekintő olvasással, hanem információkiemelő olvasást alkalmazva olvasunk egy szöveget.

2) Köztudott, hogy az olvasás rendkívül szoros kapcsolatban áll az írással, együtt tanítják e kettőt, írva olvasunk és olvasva írunk. Az iskolában továbbra is fontos szerepet tölt be az írás, ám az iskolán kívüli világban egyre *csökken az írás szerepe*. Mindenekelőtt abban, amit hétköznapi írásbeliségnek nevezhetünk.

3) Az írásbeliségen belül rohamosan nő *az elektronikus írásbeliség aránya és jelentősége* a kézíráshoz képest.

4) A hétköznapi írásbeliségben sokkal nagyobb teret nyert az *elektronikus írásos szóbeliség*.

5) Az embereket – ezen belül a mai diákokat – *érő információk mennyisége rohamosan megnőtt* és folyamatosan nő. Ezt azt eredményezi, hogy az egyes információk jelentősége lényegesen csökken, továbbá állandó információéhség alakul ki: hiányérzet azokban a helyzetekben, amikor nem kap valaki elegendő információt.

6) Miközben az információk mennyisége megnőtt, lényegesen *megnőtt az ingerek erőssége is*: vagyis minden szempontból magasabbra került az ingerküszöb, és az emberek csak egyre és egyre erősebb ingerekre reagálnak.

7) A gyerekkori tanulás, a világ és az emberek megismerése zömmel történeteken keresztül történik. Csakhogy *a kifejtett és megformált történetmondás szerepe csökkent* a hétköznapiakban.

8) Miközben az információk mennyisége megsokszorozódott, erősségük is jelentősen megnőtt, ugyanakkor *az információk és tudások stabilitása, állandósága csökkent, az egyes információk, szövegek, képek jelentősége csökkent.*

9) Az olvasás módjában jelentős változásként regisztráltuk, hogy az olvasóra, *a befogadóra helyeződött át a hangsúly*, és a szerzői szándék, intenció jelentősége csökkent. Ugyanez a jelenség megfigyelhető minden más kulturális jelenségnél.

10) Úgy vélem, talán a legfontosabb jelenség, amely az olvasás megváltozásának hátterében áll az, hogy a hétköznapi tárgyokban és eseményekben *kevésé éljük át a múlttal való szerves folytonosságot.*

Ha mindezek a jelenségek valóban léteznek, ha valóban megváltozott az olvasás módja, technikája, valamint az a kulturális közeg, amelyben élünk, de az olvasást továbbra is értéknek, és egyik legfontosabb kulturális technikánknak, az áthagyományozás egyik legfőbb eszközének tartjuk, akkor nem sopánkodnunk kell a jelenségek láttán, hanem azt a kérdést kell újra és újra megfogalmazni, hogy mindebből, milyen következtetések és feladatok hárulnak az iskolákra, a könyvtárakra, a múzeumokra, és minden kulturális szereplőre.





# KÖNYVTÁRAK



Kocsis Éva

## KÖNYVTÁR-PEDAGÓGIA – TANÓRÁN KÍVÜL



### 1. Bevezetés

„Az olvasás essztantárgyi feladat” című konferencián kiemelten kellett reprezentálnia magát az iskolai könyvtárakban folyó könyvtár-pedagógiai tevékenységnek. A könyvtár-pedagógia szakmódszertanával foglalkozó irodalomban gyakran hivatkoznak B.F. Skinnertől vett gondolatra: „az oktatás a tanulás tudománya és a tanítás művészete” – nem véletlenül. Az iskolai könyvtárban folyó pedagógiai tevékenység igyekszik megvalósítani az intézmény pedagógiai programjában megfogalmazott célkitűzéseket, a tanulás tanítását, az önművelést, a tehetséggondozást. Az iskolai könyvtárban folyó oktatás-nevelés hű tükrre az iskolavezetés elkötelezettségének, szemléletének. A másik sokat idézett definíció a könyvtár-pedagógiáról H. Radlinskától származik, s tömör alátámasztása fentieknek: „a könyvtár-pedagógia az a tudomány, amely a könyvtári nevelő hatások alapjaival és módjaival foglalkozik”. Könyvtárostánár körökben már régóta hangoztatjuk a szombathelyi konferencia célkitűzését, hogy a könyvtárhasználati ismeretek során elsajátított és megalapozott tudás, majd az erre épülő tanulási-önművelési, olvasási kultúra fejlesztése tantárgyközi, mondhatjuk essztantárgyi feladat.

„A könyvtár szerepe az olvasásfejlesztésben” szekcióban elhangzott előadásomban helyet kaptak Ugrin Gábornétól és Balogh Mihálytól kölcsönzött gondolatok, melyek számunkra, könyvtárostánároknak útmutatóul szolgálhatnak. Ugrin Gáborné a könyvtár-pedagógiai tevékenység során lehetővé váló személyiségfejlesztésre utal: „A személyiségfejlődésnek a könyvtári tevékenység során felmerülő, vagy az egyébként meglévő, sajátos pedagógiai (nevelési és oktatási) kérdésekkel

*foglalkozó alkalmazott jellegű tudomány.*” Balogh Mihály tanár úr pedig könyvtárpedagógiai munkánk közös célját fogalmazza meg: „*Végző cél az írásban rögzített kultúra befogadása, az arra való készítés.*”

## 2. A könyvtárpedagógia célja, területei, feladatai

A könyvtárpedagógia céljai, területei és feladatai a következőkben foglalhatók össze:

- Személyiségfejlesztés, szokásformálás – nevelés;
- A könyvtári ismeretszerzéssel foglalkozó pedagógiai elmélet és gyakorlat – információszerzés készsége;
- Tanórán kívüli – tantárgyakon túli pedagógiai tevékenységek.

A *személyiségfejlesztésben* a könyv- és könyvtárhasználattal összefüggő igények és szokások alakításánál az önművelés, az önálló ismeretszerzés, könyvtárhasználóvá és olvasóvá nevelésre fókuszálunk. Munkánk során fejlesztjük a tanulók aktivitását, kezdeményező képességét, koncentrációjukat, a rendszertudást, önbizalmukat, önálló, kreatív, kritikus gondolkodásukat.

Az *információszerzés készségeinek* kialakítása komplex intézményi–tanári–könyvtárosi feladat. Ezen belül

- az intézményvezetés biztosítja a tanulási, önművelési követelmények, elvárások megvalósításához az infrastrukturális feltételeket.
- A könyvtárostánár szervezi, összefogja, koordinálja a pedagógiai fejlesztő, önművelő tevékenységet. Munkálkodik a könyvtárhasználati követelményrendszer eredményes megvalósításáért. Megtervezi és rendszerezi a tanítás-tanulás feltételeit, hogy legyen elegendő minőségű és mennyiségű dokumentum az egyéni és differenciált csoportfoglalkozásokon életkori sajátosságaiknak megfelelően. Legyenek korszerű demonstrációs eszközök, oktató csomagok, nyomtatott eszközök, segédletek a tanulási folyamat segítéséhez. Az egyes tanulók viszonyulását a könyvhöz, olvasáshoz, könyvtárhoz nagyfokú differenciáltság jellemzi. A könyvtárosnak figyelembe kell vennie a tanulók otthonról hozott könyvkultúráját. Alapvető pedagógiai cél, hogy minden tanulóban alakuljon ki az olvasás, a könyv és a könyvtár iránti *pozitív attitűd*. Váljon számukra mindennapi szükségletté, igénnyé az olvasás öröme, feloldódást hozó gyönyörűsége. Érezzék a személyre szóló törődést és a segítő szándékú beavatkozást olvasmányaik helye kiválasztásához.
- Mivel a könyvtárhasználati ismeretek elsajátíttatása és a *tanulási-önművelési kultúra* fejlesztése tantárgyközi feladat a *szaktanároknak* részt

kell venniük a könyvtár-pedagógiai program kidolgozásában, illetve felelősek azért, hogy szaktárgyuk műveltséganyagába beépítsék a könyvtári információszerzés csatornáit. Mindennapi pedagógiai munkájukban legyen jelen a könyvtári eszköztárra épülő önálló információszerzésre, forrásalapú tanítás-tanulásra és szaktárgyi kutatómunkára nevelés igénye. Alapozzák meg tanulóikban a könyvtár rendszeres használatának szokását és a különböző önművelési technikák elsajátítását.

- A tanítás során választott feladatok és munkaformák kellően motiváltak legyenek, a felfedezés, a rátalálás, önkifejezés élményével hassanak, elégítsék ki a tanulók érdeklődését. Alkalmazzuk a *tanulásszervezés* különböző munkaformáit: frontális, differenciált, csoportos, egyéni. Külön tervezést igényel az irányított könyvtári csoportos és az egyénre szabott önálló tanulói tevékenység. A feladatok mindig érthetőek, világosak, egyértelműek legyenek.
- Meg kell tanítanunk a diákokat a *tájékoztató segédletek*, megfelelő eszközök megtalálására. Ehhez ismerniük és rendszeresen használniuk kell a szaktárgyi kutató-gyűjtő munkához nélkülözhetetlen kézikönyvtári forrásokat: lexikonok, szótárak, adattárak, forrásgyűjtemények, összefoglalók. Készség szinten tájékozódniuk kell a forrás- és szemelvénygyűjteményekben, antológiákban a tartalomjegyzék, a fejezetek és a mutatók alapján. Irodalomkutatáshoz, anyaggyűjtéshez bibliográfia, tanulmány, kiselőadás összeállításához el kell sajátítaniuk a könyvtár katalógusainak, bibliográfiáinak, a számítógépes adatbázis használatát.
- A könyvtári *dokumentumok* használatához szükséges tudás elsajátítása is közös felelősség. Az alapidokumentumok ismeretén és használatán túl a modern ismerethordozók készség szintű ismerete is szükséges: AV, számítógépes programok, CD, multimédia. Ismerniük és használniuk kell a közhasznú információs eszközöket és forrásokat: az interneten a honlapcímek, keresőoldalak, stb. Meg kell őket tanítani a különböző médiákban megjelent újdonságok közötti tájékozódásra, az ajánlatok válogatására.
- Felelősségünk az *információ megszerzésének*, értékelésének, szelektálásának, adaptálásának, felhasználásának készség szintű kialakítása a tanulóknál. El kell sajátítani a hagyományos dokumentumokból és a modern információhordozókból információkat meríteni, felhasználni, forrásokat megjelölni. A megszerzett információkat legyen képes elemezni, rendszerezni és róluk írásban, vagy szóban beszámolni. Tudjon több forrás együttes felhasználásával a könyvtári eszköztár igénybevételeivel kiselőadást, tanulmányt, irodalomajánlást, bibliográfiát készíteni.

- Problémái megoldásához a diáknak tudnia kell önállóan kiválasztani és felhasználni a könyvtár tájékoztató segédeszközeit. Ehhez gyakorolnia kell a könyvtári eszköztárra épített irodalomkutató, anyaggyűjtést, (jegyzetelés, lényegkiemelés, cédulázás), forráselemzést, önálló ismeretszerzést. Ismernie kell a szellemi munka technikájának etikai normáit (idézetek, hivatkozások, utalások, forrásmegjelölés). Az iskolában szerzett ismereteit, tanulási-önművelési kultúráját rendszeresen bővítsé iskolán kívüli információszerzési csatornák útján más könyvtárakban, tudományos intézményekben.
- Közös szaktanári felelősség a szövegértés fejlesztése, a magyar nyelv és irodalom szakos kollégák elvárása a következő: „*Szövegértésről akkor beszélhetünk, ha a tanuló képes legalább három alapvető műveletre az olvasottakkal kapcsolatban: az információ kiválasztására, a szöveg globális megértésére és a reflektálásra, értékelésre.*” (Fenyvessyné Békei Gabriella) Fentiek alapján ennek az elvárásnak megfelelően érdemes és kell végezni munkánkat: könyvtárostanároknak és szaktanároknak.
- Összegezve, a *könyvtárhasználati kompetenciák* kialakítása akkor érvényesül, ha a tanuló ismeri és használja az iskola, vagy más könyvtárak állományát és szolgáltatásait. Eligazodik a médiatárak, információs központok gyűjteményeiben. Rendszeres olvasással és könyvtárhasználattal gyakorolja a könyvtári eszköztárra épített önálló ismeretszerzést, fejleszti beszédkultúráját, műveltségét, tanulási-önművelési szokásait. Igénybe veszi a média adta önművelési lehetőségeket.
- Az alapozó könyv- és könyvtárhasználati órákon, illetve az egyes szakórákon, műveltségterületeken évfolyamokra lebontva ajánló *könyvtár-pedagógiai programot* dolgoztam ki, mely megjelent az *Iskola-könyvtáros* folyóiratban, 2007-ben, az akkor módosított NAT megjelenését követően. Az 1–4. évfolyamon *Anyanyelv, Ember és társadalom, Ember a természetben* témakörökben, az 5–6. évfolyamon *Magyar nyelv és irodalom, Ember és társadalom, Ember a természetben, Földünk és környezetünk, Információ kommunikálása és értelmezése* témakörökben, illetve a 7–8. évfolyamnál ezek kiegészülnek a *Mozgókép-kultúra és médiaismeret* területtel, és a 9–12. évfolyamokon is ebben a hat témakörben teszek ajánlást.

Könyvtári és könyvtárban tartandó *szakórák leírását, feladatgyűjteményt*, illetve javasolt irodalmat részletesen tartalmazznak a Könyvtárostanárok Egyesülete gondozásában megjelent kiadványok (pl. *Ihyés Renáta, Melykóné Tőzsér Judit és Pappné Vőneki Erzsébet munkái*).

A könyvtárostanárr számára a *tanórákon kívül*, a tantárgyakon túl még számos alkalom adódik könyvtár-pedagógiai tevékenysége gyakorlására. Érde-

mes ezeket is megtervezni, rendszerezni életkorokhoz kapcsolódóan, intézménytípusonként, valamint a tehetséggondozásra, tanulókkal való egyéni és csoportos/szakköri foglalkozásokra tekintettel.

- Könyvtári rendezvények az óvodában – kapcsolat a könyvvel: az iskolai könyvtárostanárral vegye fel a kapcsolatot a közelében lévő óvodával, az óvodákban az óvodai könyvtár gondozásával megbízott óvodapedagógussal, vagy óvodavezetővel, s együtt, vagy akár a könyvtárostanárral maga sokat tehet a jövő generáció érdekében a könyvek, az olvasás, a mesélés megszerettetéséért.

Rendkívül fontos a szülők szemléletének formálása a semmivel sem helyettesíthető, bensőséges kapcsolatot feltételező és alakító mesélés iránt. Ehhez folyamatosan ajánljunk népi, klasszikus és kortárs irodalmi műveket. Erre kitűnő alkalom lehet egy-egy *szülői értekezlet*, amikor ráirányíthatjuk a szülők figyelmét a megjelenő könyvújdonosságokra, ajándékozási ötleteket adva például karácsony előtt, vagy javasolhatunk közérthető nyelven kiadott pszichológiai-pedagógiai tárgyú könyveket gyermekük iskolakezdése előtt.

Időről-időre tehetünk *könyvajánlást* is készíthetünk az óvodai faliújságra. Egy-egy jeles nap alkalmával közös *családi könyvkiállítást* is rendezhetünk az óvodával, ahol a legújabb könyvek mellé a szülők, nagyszülők kedvencei is kiállításra kerülhetnének.

A kerületi újságokban, vagy ha van, akkor a kerületi módszertani szaklapban is érdemes annotált *könyvajánlásokat publikálni* mind szakmai, mind szépirodalmi témákban. Budapest V. kerületében ilyen ismertetések/ajánlások rendszeresen megjelennek a *Belvárosi Pedagógus* című lapban. (Olvasható online is a [www.blpszk.hu](http://www.blpszk.hu) Kiadványok link alatt.)

Néhány éve *Benedek Elek* születésnapja a *Népmese Napja*. Az iskola-óvoda kapcsolatának szorosabbá fűzését, a kisgyermek iskolakezdésének megkönnyítését segíti, ha például ezen az ünnepen az iskolások – alsósok – látogatást tesznek az óvodákban, s egy-egy mese dramatizálásával, az irodalmi élmény megteremtésével hozzájárulhatnak a kicsik iskolaválasztási kedvéhez. Sikeres volt az V. kerületben az óvodások látogatása az iskolai könyvtárakban is tavasszal, a Nemzetközi Gyermekkönyvnapon (április 2.), amikor 8. osztályosok báboztak a nagycsoportosoknak, eljátszva a „Könyvesbolt/könyvtár” közti különbséget *Lázár Ervin Zsebenciklopédia* alakjával a főszerepben. Ilyenkor a könyvtárostanárral olvasson fel, meséljen a nagycsoportosoknak, bemutatva, hogy a kezdő iskolai években is lesznek hasonló élményeik, mint az óvodában.

A „kapcsolat a könyvvel” szellemében sikeres lehet egy-egy országos akcióhoz való kapcsolódás: ilyen volt például 2010-ben „A családi olvasás éve”



programsorozat. Hívjuk fel erre a szülők és a gyerekek figyelmét a könyvtári honlapon, készíthetünk/adhatunk szóróanyagokat is ezekről. A FSZEK által szervezett családi programok a könyves környezetben történő hasznos szabadidő eltöltésnek széles tárházát kínálták. Évfordulókhoz (írók, költők, írók születésnapja) vagy jeles napokhoz (a Magyar Kultúra Napja, Költészet Napja) kapcsolódóan a *Generációk együtt a könyvtárban* jegyében volt felolvasós, mesélős közös program a családoknak.

Érdemes tájékoztatnunk a Magyar Olvasástársaság honlapjáról ([www.hunra.hu](http://www.hunra.hu)) is, ahol külön menüpont készült a szülők részére „*Hogyan meséljünk gyerekeknek?*” címen. A honlapon található egy Gyermekirodalmi adatbázis, mely az 1994–2010 között kiadott művekből közöl 750 tételes annotált könyvajánlót, korcsoportonkénti bontásban a 2–14 évesek számára, külön fiúknak, illetve lányoknak szóló válogatásban, és tárgyszó szerinti keresési lehetőséget is felkínálva. Olyan szépirodalmi művek szerepelnek az adatbázisban, amelyek valódi értéket képviselnek, és maradandó élményt nyújtanak a gyermekolvasóknak, tehát képesek arra, hogy megszerettessék az irodalmat, az olvasást valamennyi korosztállyal. A Könyvtári Intézet munkatársai által készített válogatás a magyar nyelven megjelent gyermekirodalom legjavát tartalmazza.\*

- Könyvtári rendezvények iskolában – az olvasás igényének szélesítése: a szaktanárok és a könyvtárostánár együttműködésére számtalan jó módszer létezik, és nálunk az V. kerületben sok jó példa említhető, amelyben a könyvtárostánár mint katalizátor működik közre. Az iskola-óvoda kapcsolatának könyvtári lehetőségeiről az előző pontban részletesen írtam.

A könyvekhez, könyvtárhoz kapcsolódó jeles napok akkor lesznek hatékonyak és eredményesek, akkor tudunk sok diákot bevonni a tevékenységekbe, ha a programokat közösen dolgozzuk ki. Ilyenek lehetnek a könyvajánlások szóban és írásban, a felolvasások, a könyvtári órák a tanárok részvételével a Népmese Napján szeptemberben, az Iskolai Könyvtárak Világnapján októberben, a Nemzetközi Gyermekkönyv Napon áprilisban, vagy a Gyermekkönyvhéten májusban.

A könyvtárostánár érvényesítse hatékony módszertani ismerteit, kapcsolódjon a különböző iskolai rendezvényekhez, melyek nagy részének adjon helyet is a könyvtár. (Például a Zene napján, október 1-jén) a kerületünkben vetélkedőt szerveztek a Hild József Általános Iskola felújított könyvtárában. Vállaljunk szerepet a hagyományörzésben iskolanapokon, az iskolák névadó-

---

\* Lásd bővebben a *Korszerű könyvtár* c. folyóiratban 2011-ben megjelent tanulmányomban.

inak évfordulóján, ahogyan az rendszeres a Hildben és a Szemere Bertalan Általános Iskola és Gimnáziumban is. A Szent István Általános Iskolában évente kerületi szintű csapatműveltségi versenyt rendeznek, melynek egyik állomása az iskolai könyvtár. Könyvekkel kapcsolatos csapatverseny rendszerét dolgozta ki és működteti a Szemere iskola is (lásd a következő fejezetben). A Váci utcai Ének-zenei Általános Iskolában, ha projekt napot, vagy hetet tartanak, a könyvtárostanárral mindig fontos résztvevője a programoknak.

Mint az V. kerület könyvtáros szaktanácsadója rendszeresen szervezek a könyvvvel, az olvasás megszerettetésével kapcsolatos, könyvtár-pedagógiai módszereket propagáló előadásokat, konferenciákat a kerületi könyvtárostanárok részére, általában a HUNRA égisze alatt, illetve segítségével, legutóbb 2009-ben „*Olvas velem!*” címmel rendeztünk hasonlókat.

- Tehetséggondozás – új szakköri formák. – Ebben a témában a Szemere Bertalan Általános Iskola és Gimnázium egy évtizedes kitaró munkáját szeretném bemutatni, ahol a két könyvtárostánár kitaró munkával, változatos módszerekkel tesz az olvasóvá nevelésért, az olvasás megszerettetéséért. A „*Minden hónapra egy könyv*” program a 2001-es Olvasás évével kezdődött. Céljuk az volt, hogy az olvasás sokak számára váljon mindennapi foglalatossággá. Ajánló lista alapján a diákoknak minden hónapban el kellett olvasniuk egy-egy könyvet, s azt egy fogalmazásban társaiknak is ajánlaniuk kellett. Az alsósok és felsősök külön kategóriában pályáztak, s hónapról-hónapra magyartanárokból és könyvtárostánárokból álló zsűri bírálta el az ajánlásokat. Győzteseket hirdettek, az írások olvashatóak voltak a faliújságon, sikk lett versenyezni, sőt érdemjegyet is kaphattak munkájukra. „*Kedvenc irodalmi művem*” címmel rajzpályázatot is hirdettek, a tanárok ezeket rendszeresen elbírálták. Az év végével a szöveges és rajzos munkákból egy válogatást készítettek, csinos kiadványt szerkesztettek és az iskola alapítványa segítségével kiadták. Azóta is minden évben megjelennek ezek az antológiák.-Kezdeményezésüket ismertette az „egyszer-volt.hu” internetes honlap is, és a kiadvány színvonalát jelzi, hogy az Animus Kiadó gondozza. A rajzpályázat munkáiból is időről-időre házi kiállítást rendeznek, adekvát irodalmi műsorral színesítve ezek megnyitóját. Az eseményekről a helyi média is folyamatosan beszámol.

Több mint öt éve minden évben meghirdetik a kerületi alsósok körében a „*Kalandozás a könyvek birodalmában*” csapatversenyt. Közismert magyar írók – pl. *Janikovszky Éva, Csukás István, Kormos István Lázár Ervin*, stb. megadott könyvei alapján készülnek fel a gyerekek, előzetesen elolvassák azokat, majd a Szemere iskolában összemérik tudásukat egy játékos vetélkedő keretében.

A győztes csapat mellett a helyezettnek is komoly jutalmakra számíthatnak az iskola alapítványa jóvoltából. Két éve „*Olvasókör*” címmel – újra indult a 2003-ban megszűnt „Szemere Olvasókör”. Az olvasóköri szakköri foglalkozás keretében, újszerű módszerekkel könyvklubot működtet a könyvtáros-tanár. Egész évre szóló tematika alapján olvasnak szépirodalmi műveket, és játékos formában dolgozzák fel azokat egy közös olvasónaplóban. Könyvtáros-tanár kollégáink jó ötleteket, mintafeladatokat meríthetnek *Csodaceruza* című gyermekfolyóiratból vagy a *Szövegértés-szövegalkotás: Kompetenciafejlesztő feladatbank tanítóknak* című kiadványból, illetve a *Módszerűen: Kompetenciafejlesztő módszerek tanároknak* című RAABE kiadványból.

- *Tebetséggondozás – Bod Péter könyv- és könyvtárhasználati verseny* – A húszéves múltra visszatekintő könyvtárhasználati verseny, illetve a versenyre való felkészítés az a könyvtár-pedagógiai módszertani lehetőség, amely során a diákokkal tanórán kívül dolgozhatunk a könyvtári órák tematikája szerint. Összefoglalva: tartalmazza a felkészítés *valamennyi tudáselem* alkalmazását, elsajátíttatását. Ezek: információk keresése, kiválasztása (online forrásokból is), információfeldolgozás, szövegértés, -alkotás, jegyzetelés, vázlatkészítés (kulcsszavak), hivatkozások, irodalomjegyzék (bibliográfia) készítés, reprodukálás, reflektálás, értékelés.

*Témái életszerűek*, komplex szaktárgyi ismeretekre épülhetnek valamennyi tárgyat érintően. Példák az elmúlt évekből: A Duna, 1000 éves a magyar iskola, Mesterségek, Hazánk védett értékei (természet-, környezet-, műemlékvédelem), Olimpiák története, Nagy magyar tudósok, feltalálók és földrajzi utazók, Európai Unió, Örökségünk, néphagyományunk – világjáró magyarok, 1956, Mátyás és a reneszánsz, A Nyugat és kora, A tömegközlekedés, Gyermekek- és ifjúsági irodalom az Európai Unióban.

A verseny egyéni, általános iskolai és középiskolai korosztályokban zajlik, bővül az elvárt ismeretszint, a feladatlapok összetett kérdéseket tartalmaznak, a fővárosi és országos fordulók már projekt-típusú feladatot kell megoldaniuk, ekkor az önálló probléma-megoldási képességükről, tudásszervezésről adhatnak számot a versenyzők.

A bírálati szempontok az olvasás, a szövegértés fejlettségét, tudását „méri”. Ezek: Külalak (olvashatóság, elrendezés, áttekinthetőség), Kulcsszavak (vázlat), Cédulázás, Saját olvasmányélmény tükröződése, Katalógushasználat, Böngészőhasználat (képre, szövegre keresés), Forrás feltüntetése (adatelemek használata), Bibliográfia szakirodalmi tartalma, Kitekintés más megjelenési módok felé (színház, periodika, film), A dokumentumok ismertetése, előadásmód, A kész munka bemutatása.

### 3. Lehetőséges eredmények

A könyvtárostánár, ha az intézményvezetés is támogatja munkáját, és ha a szaktanárokkal közösen kidolgozott könyvtár-pedagógiai program alapján, és velük közösen dolgozik, nagyon sokat tehet a tanulók szövegértési képességének fejlesztéséért, az értő olvasásért, és az olvasóvá nevelésért. Feladata a tanórai munkán túl a tanórán kívüli könyvtár-pedagógiai tevékenység rendszerének kidolgozása, működtetése, az esélyegyenlőség tekintetében a tehetséggondozás, az egyéni foglalkozás a diákokkal. Ehhez személyiségének kreatívnak, motiválónak, módszereiben gazdagnak kell lennie. Olyan könyvtárostánárnak, aki szakmáját magas fokon műveli, szenzitív, példamutató, olvasott. Ezekkel a tulajdonságaival tekintélyt vívhat ki, s akkor képes a szaktanárokkal olyan együttműködésre, ahol nemcsak a diákok szövegértési eredményei javulnak – mint a legutóbbi PISA vizsgálatban –, hanem a matematika és a természettudományok területén végzett kompetenciamérésekben is megmutatkozhat.

#### *Javasolt irodalom*

A „Csodaceruza” című folyóirat számai

*A Könyvtárostánárok Egyesülete (KTE) kiadványai közül:*

2003: DÖMSÖDY Andrea: *Könyvtár-pedagógia*

2005: TÓTH Viktória: *Így is lehetne: a nyelvi-informatikai évfolyam könyvtár-pedagógiai lehetőségei*

2006: PAPPNÉ VÖNEKI Erzsébet: *Természetes: Természettudományi ismeretszerzés könyvvvel-könyvtárral, 5-8. évfolyam Kalauz és feladatgyűjtemény*

2008: ILYÉS Renáta – MELYKÖNÉ TÓZSER Judit: *Könyvtárhasználati feladatbank: Módszertani segédanyag és óravázlatok*

*A Pont Kiadó kiadványai közül:*

2010: *Fordulópont: Az olvasás védelmében: olvasáskutatói tanulmányok*

*A RAABE Kiadó kiadványaiból:*

Korszerű könyvtár: (2011) KOC SIS Éva: *Mesetár/könyvtár az óvodában.* – február F 2.3 1-20. p.

Módszerlesen: kompetenciafejlesztő módszerek tanároknak (megjelenik negyedévente)

Szövegértés – szövegalkotás: kompetenciafejlesztő feladatbank tanítóknak (megjelenik negyedévente)

*Továbbá:*

KERÉKGYÁRTÓ Éva: Minden tudás alapja az értő olvasás – közös felelősségünk az olvasástudás fejlesztése. = *Tanító*, 2011. 3. sz. 11–12. p.

KOC SIS Éva: Könyvtárhasználati ismeretek: ajánlott könyvtár-pedagógiai program a NAT 2007 módosításaival. = *Iskola-könyvtáros*, 2007. 3–4. sz. 17–23. p.

Villányi Rózsa

## A BŐSÉG ZAVARÁBAN, UTAKAT KERESVE – HELYZETJELENTÉS

---



„[...]”

*állunk a világ közepén  
kisüthetünk akár a nap  
de üresek a poharak  
és ez is csak egy költemény*

*van a valóság s van a tény  
a köztes űr a gondolat  
ordítóznak hát nagyokat  
aki hangos az a legény*

*és senki sincsen a helyén  
csak a szótárban a szavak”*

(Bertók László: *Állunk a világ közepén* – részlet)

### *Kételemek és ellentmondások*

„Senki sincsen a helyén, csak a szótárban a szavak”. Valljuk be, mi könyvtárosok is egyre kevésbé használjuk a kézikönyveket. A számítógép eddig soha nem tapasztalt kihívásával szemben úgy akarjuk felvenni a harcot/versenyt, hogy a gyorskeresők kikerülhetetlen munkaeszközeinkké váltak, a világhálón való bolyongás pedig mindennapi életünk része lett. Nem tudom, és a józan észre hallgatva, nem is akarom kiiktatni a kapcsolattartásból, sőt egyes foglalkozá-

sokból a számítógép, az internet adta lehetőségeket. Itt azonban több probléma felmerül:

1. a könyvtárak és a könyvtárosok erősen eltérő informatikai felszereltséggel, lehetőségekkel és ismeretekkel rendelkeznek,
2. napjainkban Magyarországon ma még több százezer ember otthonában nincs számítógép. Vajon nem vagyok-e diszkriminatív, ha a könyvtár honlapjára teszek fel pl. letölthető versenyfeladatokat?

A könyvtárosok szívósak, kitartóak és nagy túlélők, szerintem a felvirágoztatott, majd a többször leégett, s végül a teljesen megsemmisült alexandriai könyvtár óta. Jobbnál jobb ötleteinket néha szinte a semmiből is megvalósítjuk. Pénzben soha nem bővelkedhettünk, de a pályázati rendszerek bevezetése óta igazából nem is lehet hosszú távra tervezni, olyan programokat meg főleg nem, amelyeknek a „beérési ideje” esetleg több év. A megnyert pénzzel – jogosan – el kell számolni az utolsó fillérig. Az azonban talán mégsem annyira jogos, sőt szakmai szempontból néha lehetetlen elvárás, hogy egy-egy kezdeményezés valódi, gyors és főleg látványos megoldásokat hozzon néhány hét, néhány hónap alatt.

A pályán megmaradó kollégák döntő többsége tele van jó szándékkal, tenni akarással. Ötletekben, projektekben, szakkönyvekben, a különböző szintű képzésekben nincs hiány. A bőség zavara vesz bennünket körül, s mégis gyakran esetleges, hogy mely programok válnak széles körben ismertté, megvalósíthatókká a gyakorlatban. Az oktatási rendszerünk is érzékeli a problémákat, sőt a problémásnak minősített gyermekek számának az emelkedését is.

Azt mondtam, a könyvtárosok nagy túlélők. Nincs más választásunk most sem. A régi, jól bevált, kipróbált gyakorlati tapasztalatainkat nem megtagadva, de a beidegződött, rutin szokásainktól elszakadva egy új értékrendet kell kialakítanunk. Első lépésként magunkban. Tudomásul kell vennünk, a digitális kor az emberi agy egész működését átalakítja, kihat annak fejlődésére. Korántsem biztos tehát, hogy ennyire sok problémás gyermek van, hanem nagy valószínűséggel a világban bekövetkezett hihetetlenül gyors digitális fejlődés következményeit nem tudjuk megfelelően kezelni. Véleményem szerint talán nem ártana neurológusok, gyermekpszichológusok, számítógépes szakemberek bevonásával egy olyan országos gyermekkönyvtári keretprogramot kialakítani, amely leginkább metodikájával segítené ennek a visszavonhatatlanul új korszaknak a régi és új nevelési módszereit kiválasztani, kialakítani.

A '70–'80-as években a gyermekkönyvtárakban próbálták ki a pedagógiai reformtörekvések jelentős részét (például a Zsolnai-program a könyv- és könyvtárhasználati, ma már általánosságban is elfogadott ismereteit.) Hi-

szem, hogy a gyermekkönyvtárak a gyermekek érdekében továbbra is a legjobb partnerei maradhatnak az iskoláknak.

### *A valóság, a gyakorlat és az inspirációk*

A valóság, a gyakorlat, mindig szemléletesebb, mint az elmélet, ezért egy-egy foglalkozástípus rövid felvázolásával szeretném bemutatni, hogyan fest az olvasóvá nevelés a saját gyakorlatomban az alapoktól a kamaszkorig. Nincsenek világmegváltó új ötleteim, az alkalmazott módszerek egymásra épülésének a fontosságát szeretném hangsúlyozni.

Az inspirációval kezdem, azzal, hogy kinek a munkássága, gondolatai hatottak rám a saját vezérlő elvem kiválasztásában. (Természetesen, többen is voltak, több nagyszerű tanáromat is említhetném, vagy *Viktor Emánuel Frankl* orvos-filozófus logoterápiáját, legújabbként pedig *Gyarmathy Éva* szakpszichológus cikke erősített meg abban, hogy a véleményemmel nem vagyok egyedül. (GYARMATHY Éva, *A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség*, Fordulópont, 2011/1., 79–87.)

Érdeklődési körömet a biblioterápiával mint módszerrel való találkozás is jelentősen meghatározta, meghatározza. Így jutottam el *David Servan-Schreiber*, francia származású agykutató könyvéhez is (SERVAN–SCHREIBER D., *Szíveddel figyelj, Bp.*, 2006.) aki vagy 20 évvel ezelőtt azt kezdte el kutatni, hogyan születnek a neuronhálók egységei révén a gondolatok és az érzések. Az embert testi–lelki egységben vizsgálta, amely ma már nem tűnik annyira kirívó esetnek a nyugati gyógyító kultúrában sem, mint 20 évvel ezelőtt. A tibeti, orvoslás titkait kutatva rá kellett jönnie, hogy keleten működő kollégái számos betegségben hagyományos módszerekkel legalább akkora sikereket érnek el, mit a nyugaton működő orvosok.

Nekünk, magyaroknak is sok olyan kifejezésünk van, amelynek az igazságtartalmát 20 évvel ezelőtt nevetségesnek, sőt lealacsonyítónak tartották volna megvizsgálni az agykutatók. Például szívére vesz, meghasad a szíve, rájön a szívba, könnyű a szíve, repesd a szíve az örömtől. A kifinomult vizsgálati módszerek mérhető, tárgyilagos eredményt hoztak: a szívnek saját, több tízezer idegsejtből álló hálózata van, amelyek a testen belül úgy működnek, mint valami kisagy. Például saját adrenalin szintjét is maga a szív választja ki, amikor teljes hófokon kell működnie. A tényleges emberi agyon belül a limbikus, vagyis az érzelmi agy található, amelyet időbeli kialakulását tekintve, egy jóval fiatalabb réteg, az agykéreg vesz körül. Ez a réteg kivételes adatkezelő, a logikus gondolkodás képességével rendelkezik és mégis, ha erős érzelmi hatás éri az embert, akkor nem ez a terület lép elsődlegesen működésbe, hanem a szívünk és a limbikus agy.

Nézzük ennek szellemében a gyakorlatot. Talán nincs is ma már Magyarországon olyan könyvtár, amelynek programjaiból hiányozna *a legkisebbek* számára szervezett mondókás, énekes, zenés Baba-mama klub, vagy más néven Ringató, Kerekítő. Ezeket a foglalkozásokat általában szakemberek és nem könyvtárosok tartják. Nem tolakodóan, de legyünk jelen ezeken a találkozókon. Mondókás könyveink, képeskönyveink, gyermekneveléssel kapcsolatos könyveink legyenek szem előtt, ajánljuk azokat.

Az érzelmi agy nem felejt, se jót, se rosszat. Ha a könyvhöz mint tárgyhoz, ha a könyvtárhoz mint helyhez, s hadd legyenek elfogult, ha a könyvtárhoz mint személyhez kellemes emlék rögzül, jól kezdjük el lerakni az alapokat.

Az *óvónők* döntő többsége jó partner a közös munkában, nem egy-egy alkalomra hozzák el csoportjaikat a könyvtárba, hanem rendszeresen. A felnőttek utánpótlása, az úgynevezett „*mintha*”-játékok nagyon jellemzőek erre a korosztályra. A nagycsoportosokkal végzett, képolvasásra épülő – mintha olvasnék – foglalkozások több szempontból is szorosan kapcsolódnak az olvasásfejlesztéshez. Pl. olyan könyveket válogatok – s ezek lehetnek ismeretterjesztő könyvek, meséskönyvek, képeskönyvek, albumok –, amelyekben egy-egy kép valamiféle mozgásfajta asszociál. Nem véletlenül. A mozgásos tevékenységek beiktatását minden korosztálynál fontosnak tartom. Szakemberek szerint az idegrendszer fejlődésének alapja, hogy a világot, amelyben élünk, s amely körülvesz bennünket, a kicsi gyermekek a valóságban, és ne virtuálisan tapasztalják meg.

Például. a megy ige szinonimái a fut, szalad, cammog, gurul, halad, ugrabugrál, mászik, rohan, több, a gyermekek által már az óvodában megtanult mondókákban, versekben, énekekben szerepelnek. A könyvtárosok újabb irodalmi alkotásokkal tovább bővíthetik a gyerekek ezen ismereteit. Kereshetünk akár más történetekre utaló igéket, kifejezéseket. Például a sír, szipog, zokog, sír-rí, patazkiz, ömlik szavakat. A szókincsfejlesztés a gyerekeknek játék, nagyon szeretik elmondani, aztán eljátszani, hogy az általuk nézegetett könyvekben éppen mi történik, ki, mit csinál. Az ilyen jellegű foglalkozásokon, a tudatos, logikus agy is nagy munkára van fogva. Ki kell találni, egy-két bemutatott példa után, hogy mi sírhat még. Sírhat az eső, sírhatnak a fák, de énekelhet vagy akár dobolhat is az eső.

A „mintha olvasnék”- foglalkozások végén egészen eufórikus a hangulat. Gyakran hangosan és büszkén azt mondják magukra a gyerekek: hogy én milyen okos voltam! – Én is, én is! – kiabálja ilyenkor a többség. Talán nem túlzás, ha azt mondom, a kicsik sikerélményének a titka, hogy felfedezik, megérik a világ szavakkal is lefesthető, ábrázolható voltát. *A különböző technikai eszközök által készen kapott képek észlelését, a képzeletalkotás élménye váltja fel.* Mi ez, ha nem a leendő, értő olvasás alapja?!

Az *iskolás csoportoknál* ismernünk kell a NAT 2007-es módosításait, mert az tantárgyi témakörökre és osztályokra lebontja a könyvtári és az informati-



kai ismeretekre vonatkozó elvárásokat. E témakörökhöz munkafüzetek készülnek, nagyon jó könyvtárhasználati könyvek íródtak, sőt az interneten is találunk megfelelő ismeretterjesztő anyagokat. A gyerekek – ha tehetik – ekkor már napi rendszerességgel használják a számítógépet és fűtyülnek a könyvtárhasználati ismeretekre. Mindenképpen ajánlatos tehát könyvtárakban, személyesen, tanulócsoporthoz elsajátítani ezt az anyagot. Kellenek az észérvek, közölni kell, hogy a megtanulandó logikai rend ismerete nélkül az interneten sem fognak boldogulni, ha tanulmányaikhoz könyveket, információkat keresnek. Ez a bejelentés nem éppen inspiráló a kisiskolásoknak. De amikor azt mondom, kíváncsi vagyok, három, négy foglalkozás után könyvtárhasználati ismeretekből kinek adhatok kisdoktori címet, akkor olyan gyerekekkel még nem találkoztam, aki ettől kezdve ne egy szórakoztató játéknak, hanem továbbra is tananyagnak fogta volna föl a könyvtárban zajló órákat. A könyvtár rendje, a rövidített címléírás, vagyis a raktári kikérő lapok megírása, a különböző dokumentumok megtalálása, azok használata *érzelmi töltéstől* vezérelve nem riasztó tananyag többé, hanem egy „nyomozós” játék kellékei. S ilyenkor a könyvtáros is játszótárs, hol a „rettenetes főnök”, hol egy mindenkit átverni szándékozó szélhámos, aki persze nagyon jól tudja, hogy szakmai szempontból mi a célja, de ez a záró foglalkozásig csak rá tartozik. Hadd említsem meg az egyik élményemet! A második osztályba eljutó, de az órai munkákon olvasni nem akaró cigány kisfiú lelkesedése láttán a tanítónő meglepődve és csodálkozva kiáltott föl: édes kisfiam, hiszen te tudsz rendesen olvasni!

Miért fontosak az olvasás szempontjából, hogy a könyvtárhasználati foglalkozások valódi terepen és élményszerűen történjenek? Mert megadja az otthonosság élményét, oldja az ismeretlen helytől való félelmet, „a nem fognak kinevetni, ha nem tudok valamit” szorongását. *Negyedik osztálytól*, és ha szerencsénk van, még *ötödik osztályban is* lehet kötelező vagy ajánlott irodalmat a könyvtárban csoportosan feldolgozni. *Saint-Exupéry* élete gyermekkorától kezdve olyan izgalmas, mint egy regény. A felnőtteknek íródott műveiből vett részletek választ adnak a *Kis herceg* születésének a körülményeire. Nem kell mindig az egész művet a könyvtárban elolvasni, de „személyes ügyé” lehet tenni a regényt vagy a kort, amelyben játszódik. Lásd *Tatay Sándor Kinizsijét*, vagy *Szentiványi Kőbaltás emberét*. Számomra természetes, hogy a nyomtatott dokumentumok mellé az internetről letölthető képeket, hangokat is beiktatok a foglalkozásokba. Ha ezzel is segítem a regény, a történés világába behelyezni a gyerekeket, akkor miért ne? A verbális feldolgozás az, amit nem szabad mellőznünk, az élmények, a vélemények elemző, a közönségen belüli összehasonlítását, néha ütköztetését.

Ahogy nő olvasóink életkora, egyre inkább egyensúlyt kell tartanunk az érzelmek és az értelem között. A számítógépekkel szemben az a legnagyobb fegyverünk, hogy mi, könyvtárosok érzelmeket is tudunk kölcsönözni. Rá-

adásul, személyre szólóan. A közösségi oldalakon való beszélgetések igazából pótcselekvések. Tragikus, hogy a mai gyermekek számára mennyire nincsenek valódi, odafigyelő, élő kapcsolatokat ápoló közösségek!

A gyermekkönyvtár honlapjára olyan feladatokat, felhívásokat teszünk, amelyek megszólítják, bevonják a családokat. Arra törekszünk, hogy mindig legyen köztük legalább egy olyan feladat, amelynek a megoldásához el kell jönni a könyvtárba.

Építsünk a gyermekek kíváncsiságára! Vajon a matematikai vagy a fizikai lexikonok megállapításai alkalmazhatóak-e versek értelmezésére? Azonosság, ellentét, párhuzam, tükröződés. Izgalmas dolog közösen így olvasgatni, mondjuk *Weöres Sándor* verseit.

S a ritmus kapcsán nemcsak versekről beszélgethetünk, hanem a minket körülvevő világ ritmusáról is. S ez bizony, valahol a filozófia kezdete, amelyre az élet értelmét kereső kamaszok nagyon őszinte válaszokat adnak, de csak akkor, ha a könyvtárost valóban beszélgetőtársuknak érezhetik.

*Ugyanakkor ki kell jelentenem, a médiák támogatottsága nélkül a kamasz és a felnőtt olvasók körében minden erőfeszítéseink ellenére, csökken a hatékonyságunk.* Szakmai berkekben brillírozunk, de a legnagyobb segítőtársat, a médiát nem nyertük meg. Pontosabban, a médiákon keresztül az utca emberét. 2011 tavaszán hallottam a Kossuth Rádióban egy riportot, amelyben egy számomra nagyon érdekes felmérésről beszéltek. Az ELTE bölcsészhallgatói közül többeket arra kértek, válogassanak, s olvassák el a 70-es, 80-as évek magyar íróinak támogatott, netán csak tűrt könyveit, aztán írjanak róluk kritikákat. Azt, hogy melyik adásban zajlott ez a beszélgetés, ~~azt~~ sajnos nem jegyeztem meg. Nem gondoltam, hogy az elhangzottak pár hónap múlva újra eszembe jutnak egy másik, szintén véletlenül meghallott információk hatására. Tény, érintve éreztem magam, mint akkori olvasó, s bizony érzelmileg sem hagyott hidegen a mostani nemzedék politikai ideológiáktól mentes ítéletalkotása. Tetszett. Ahogyan az is tetszett egy néhány hónappal később hallott riportban, hogy a spanyoloknál is létezik a „*Vesséts el egy könyvet!*”-mozgalom, csak kicsit másképpen. Ők lehetőség szerint mindig csupán egy és ugyanazon szerző művét vesszítik el a legkülönbözőbb helyeken. S a legkülönbözőbb adásokban, a legkülönbözőbb helyekről ismert emberek között egyszer csak beszédtema lesz a szerző is, a könyve is. S ahogy ez már lenni szokott, a szerző kapcsán a kor, a pályatársak, a hasonló vagy netán teljesen más szemszögből íródott könyvek is. Nem kell, hogy kimondottan ez a könyv legyen egy-egy tévé- vagy rádióműsor adásának a teljes témája, csak az elveszített műről hangozzanak el valamiféle megjegyzések. Nem várt, hatalmas sikerről számoltak be a könyvtárak. Az olvasók keresni kezdték a szóban forgó író könyveit, néhol maguktól szerveződtek spontán vitakörre, s a legnagyobb sikerűbb ebben az volt, hogy az utca embere kortól és iskolai végzettségtől függetlenül nyilvánított véleményt.

Az említett riportra visszagondolva, ezek szerint mi már rendelkezünk egy bizonyára kideríthető helyen tárolt, újraolvasott és friss szemmel újraértékelt, nemcsak szépirodalmi alkotásként, hanem kordokumentumként is értékelt listával. Lehetne miből válogatnunk. Ezekből a könyvekből a könyvtár polcain, raktáraiban is található elegendő példány. *Déry, Márai, Németh László, Örkény, Ottlik, Mándy, Szabó Magda, Illyés*, hogy csak pár nevet említsek minden értékítéletet mellőzve a korántsem teljes választékból. A magam részéről parázs vitákra számítanék, sőt a könyvtárosok vezetésével olvasókörok szerveződésére is.

Igen, „közügygé” kellene tenni az olvasást, s ha a limbikus, az érzelmi agy ekkora hatalommal bír a racionális agykéregre, akkor a leggyorsabban kezdjük el terjeszteni: olvasni manapság csak a legkiválóbb, s a legnagyobb szerűbb emberek szoktak.

*Járinka Magdolna – Máté Lászlóné*

## KÉT KÖNYVTÁR, KÉT KÖNYVTÁROS, TÍZ ÉV: KÖZÉPISKOLAI ÉS KÖZMŰVELŐDÉSI KÖNYVTÁR EGYÜTTMŰKÖDÉSI TAPASZTALATAI



A Balassi Bálint Megyei Könyvtár és Közművelődési Intézetben minden tájékoztató könyvtárosnak van egy-egy iskolája: a felnőtt szolgáltatás a város és városkörnyék középiskolaival, a gyermekkönyvtári kollégák pedig az általános iskolákkal és óvodákkal tartanak rendszeres kapcsolatot. Ez a kapcsolat nem egyszerűen csak könyvtárlátogatás, hanem jóval több annál: a tanév során ugyanis folyamatos és rendszeres együttműködés alakult ki a két intézmény között; amelyben kiszámítható és segítőkész partnerek vesznek részt, különféle programokkal, rendezvényekkel.

Írásunk a Táncsics Mihály Közgazdasági, Ügyviteli, Kereskedelmi és Vendéglátó-ipari Szakközépiskola és Szakiskola (az ún. „Közház”), valamint a megyei könyvtár tíz éve tartó sikeres együttműködését mutatja be.

### *A „Közház” könyvtára*

Az iskola a volt csendőrlaktanya épületében kapott helyet. A három emeletes egykori kaszárnya egy szűk központi lépcsőházú, központi, nagyterem nélküli épület, amelyben a könyvtárnak sokáig csak mostoha lehetőségei voltak.



A „Közgé” könyvtára

Az iskola könyvtára két éve költözhetett le a jobb körülményeket nyújtó földszinti részbe, de korábban hosszú évekig az épület 3. emeletén volt a könyvtárszoba, és ez a tény nem könnyítette meg sem a tanulók, sem a tanárok számára a könyvtárlátogatást, mivel a fő forgalom a földszinhez kapcsolódott.

Jellemző az iskolai viszonyokra (úgy általában is), hogy az anyagi, tárgyi, technikai feltételeket igen szűkmarkúan mérik. Évekig 50 ezer forint támogatás jutott tanévenként az állománygyarapításra, és amióta a tartós tankönyvek rendszere él, már ez a keret sincs meg feltétlenül.

Az iskolai könyvtári állományt 13.643 db dokumentum képezi, a java természetesen könyv (szépirodalom és szakirodalom egyaránt), de nagy hangsúlyt fektetnek a kötelező- és a kortárs irodalom folyamatos beszerzésére is. Gyűjtenek videokazettákat, DVD-ket és zenei CD-ket is.

Mindez természetesen nem lenne elég az igények kielégítésére, ezért is alakult ki – szoros kapcsolat a könyvtárunk és a Balassi Bálint Megyei Könyvtár között.

A „Közgébe” 620 tanuló jár a 2010/2011-es tanévben. Az iskola befogadóképessége 650 fő, tehát a kihasználtságra nem lehet panaszunk. Ez a telítettség azonban nemcsak büszkeségre ad okot, hanem nehézséget is jelent például, olyankor, ha nagyobb létszámú résztvevőkkel rendezünk versenyeket de még az érettségi, illetve, az előrehozott érettségi vizsgák idején is helyhiánnyal küzdünk. Szerencsére a váratlan helyzetekben gyakran segítségünkre van a megyei könyvtár: elég egy telefon, és nemcsak helyet kapunk, de ha kell, kész programot is. Kialakult köztünk egy remek együttműködés, melyet éves tematikus bontásba foglaltunk.

### *A megyei könyvtár – a „Balassi”*

A megyei könyvtár épülete a '80-as évek végén épült, kifejezetten könyvtári célokra. Sokáig ország-világ is a csudájára járt: tágas terei, természetes fényt biztosító fényfolyosói kiváló lehetőséget teremtenek az olvasók számára mind a könyvválogatáshoz, mind a helyben olvasáshoz.



Diákok a Balassi Könyvtárban

A megyei könyvtárosok iskolák mellé „rendelését” az a tudatos elgondolás hozta létre, hogy a város iskolái jelentős látogatószámot, olvasói bázist jelenthetnek a könyvtár számára mind a beiratkozottak száma, mind a könyvtári rendezvények látogatottsága szempontjából.

### *A két könyvtáros*

A „Közgé” könyvtárosa és megyei könyvtári partnere egyaránt informatikus könyvtárosi végzettségű, és ez közös gondolkodási alapot teremtett a hagyományos könyvtári órákon túl is. Például az informatikai lehetőségek, fejlesztések könyvtári kipróbálásában, az olvasóvá nevelés összetantárgyi feladatként megoldandó tennivalóiban, meg a világháló adta lehetőségek könyvtári órákba való beépítésében.

## *Együttműködés*

Az éves együttműködési program egy közös tanmenet formájában áll össze, amelyben havi bontásban szerepelnek az iskolában és a könyvtárban tervezett foglalkozások.

A könyvtáraink közötti kapcsolat szeptembertől júniusig folyamatosan él, hiszen a szeptemberi csoportos beiratkozás során minden első könyvtári taggá válik – ingyenesen. De nemcsak olvasójegyet kapnak, hanem dupla órás, alapos könyvtári órát is, amelyben megismerhetik a könyvtár tereit, a különböző kölcsönzési és egyéb lehetőségeket, a katalógusok típusait, használatának módját. Ez utóbbit már elsősorban az elektronikus katalóguson keresztül: bemutatjuk a könyvtár weboldaláról elérhető katalógus használatát, értelmezzük a jelzéseket.

Nagy hangsúlyt fektetünk a periodikák használatára. A napi- és hetilapokon túl a folyóiratok széles választékát ajánljuk szabadidős és tanulási célokra. Megyei folyóiratunk, a *Palócföld* bemutatása a könyvtári órákon sosem maradhat el. A helyismereti részlegben pedig a lakóhely, illetve a település saját újságjaira is felhívjuk a diákok figyelmét.

A folyóiratokhoz egy fontos adatbázist is bemutatunk a tanulóknak, a <http://www.matarka.hu>-t, amely a magyar kiadású folyóiratok tartalomjegyzékének adatbázisa, és kurrens, többszempontú visszakeresést biztosít a hazai folyóiratokhoz és azok szövegéhez. Az egyszerű és összetett keresés bemutatása más adatbázisok használatában is segítségére lehet tanulóinknak: megtanítjuk őket, hogy a keresések szűkítése miként vezet egyre megfelelőbb és pontosabb találatokhoz, releváns információhoz, és a típusú összetett keresést az általános keresőmotorok (pl. Google) esetében is alkalmazhatják.

## *„Köztes” osztályok*

A 10., 11., 12. osztályosok osztályfőnöki óráit, továbbá néhány szakórát (többnyire a történelem, magyar, etika tárgyakét) gyakran tartjuk meg a Balassi Könyvtárban. Ilyenkor gyakran használjuk a Nemzeti Audiovizuális Archívum ([www.nava.hu](http://www.nava.hu)) gyűjteményében lévő kisfilmeket, amelyek megnézése után olyan jelenségekről, élethelyzetekről beszélgethetünk, amik a fiatalokat is érintik (pl. továbbtanulás, bandázás, a kisebbséghez való tartozás, szegénység stb.). A beszélgetések általában továbbgondolkodásra készítik a diákokat, s a látott szituációk megvitatása egyszerű eszköze az esztétikai nevelésnek.

A videómegosztók, melyeket nevezhetnénk korosztályi összehozóknak is, természetes részei már a huszonéves korosztály életének. Miért éppen a könyvtári órák kapcsán félnék tőlük? A YouTube-on elérhető kisfilmek jó

szolgálatot tudnak tenni egy-egy esztétika vagy osztályfőnöki óra keretében is, mivel a korosztályi viselkedést nagyszerűen példázzák, és „kivesézhetővé” teszik (Mit illik és mit nem illik?). Kár lenne kihagyni a Facebook-ban rejlő lehetőségeket is, hiszen egy-egy jó program alkalmas lehet egy jó tanóra vagy könyvtári óra reklámozására, majd a vélemények „begyűjtésére”.

Állandó „programunk a „Közgé Táncsics Napok” szaktárgyi pályázataihoz való ajánlóbibliográfia készítése – közösen, mindkét könyvtárban. Az iskolai könyvtár is felméri, mit tud kézbe adni helyben a diákoknak és a megyei könyvtárban is készül ajánló bibliográfia a tantárgyi témakörökhöz. A Balasiban igyekszünk az állományunkban azonnal elérhető dokumentumokat (könyveket, folyóirat cikkeket) összegyűjteni, melyeket kiegészítünk webes elérhetőségekkel és adatbázisok címeivel. Ezt a listát aztán visszaküldjük az iskolába, ahol a diákok számára elérhetővé válik mindez a faliújságon és a hálózaton keresztül is.

Az ünnepekhez, iskolai megemlékezésekhez, közösségi alkalmakhoz (szalagavató, ballagás) az irodalmi műsorok összeállításában szintén jól alakult az együttműködés a két könyvtár között. Nemcsak szöveges anyagokkal, hanem hang- és filmes háttérrel is rendelkezésére tudunk állni az iskolának.

## *Végzősök*

A végzős osztályok, a 12., 13. évfolyam részére, speciális könyvtári órákat tartunk. A Közgében arra törekszünk, hogy a gyakorlatban jól alkalmazható, praktikus tudást adjunk a tanítványainknak. Így a könyvtári adatbázisok használatán túl megtanítjuk számukra az életben való elinduláshoz szükséges általános ismereteket, az álláskeresés apró, ám fontos trükkjeit, ráirányítjuk a figyelmüket az esetleges buktatókra. Megismertetjük őket a közlönyökkel, a közlönybeli álláshirdetések felkutatásának módjával, értelmezésével. Szó esik arról is, hogyan készülhetünk fel állásinterjúra, milyen módszerekkel emelhetjük ki egyéniségünk előnyös oldatait, hogyan kell viselkednie a jelentkezőnek a meghallgatás során, miért fontos és mit tartalmazzon a kísérő levél (motivációs levél).

Megismerkednek életünk szabályozóival, a jogszabályok egymásra épülésével, az alapvető törvényekkel: polgári törvénykönyv, családjogi törvény, munka törvénykönyve, és hogy egy adott témában, melyikhez kell fordulni.

A végzősök segítséget kapnak az érettségihez is: az informatika tételsorban vannak könyvtár-informatika tételek. Itt a könyvtártörténettől és a könyvtári hálózat felépítésétől kezdve az adatbázisok használatán át az elektronikus könyvtárig bezárólag nagyon sok olyan dologról szó esik, melyet tanulóink az iskolában és a könyvtári órák során már elsajátítottak, gyakorol-



tak. Egységes szerkezetbe foglaljuk számukra, s közösen feldolgozzuk ezeket a tételket, valamint használjuk az elektronikus könyvtárak felületeit gyakorlásképpen.

*Az országos könyvtári napok – Összefogás a könyvtárakért, Gyermekek Jogainak Hete, Internet Fiesta* – rendezvényeit az utóbbi években sikeresen építette a Balassi Könyvtár a középiskolásokra is. Egy-egy nap közbeni előadás során több száz tanulótt sikerült elhívunk a neves szakemberek előadásaira. Vendégünk volt többek közt *Süveges Gergő*, aki a média és a manipuláció kapcsolattáról beszélt, *Zacher Gábor* a kábítószerek és a lakásban lévő vegyi anyagok veszélyeire hívta fel a figyelmet, és a Petőfi Irodalmi Múzeum Nyugatbuszának is nagy sikere volt a diákok körében. A Gyermekek Jogainak Hétében megismertettük a különböző évfolyamos diákokat a jogszabályok, közlönnyök, törvények életünkben betöltött szerepével, és igyekszünk helyismere-tti vonatkozású programokat, könyvtári órákat is összeállítani. Az Internet Fiesta rendezvényeire feladatlapot állítunk össze – az adott évi tematikának megfelelően, melyet közösen oldunk meg a Balassiban, a könyvtár állomá-nyának és katalógusainak használatával.

Sok könyvtár tart hasonló könyvtári foglalkozásokat. A mi együttműkö-désünkben az egész tanéven át tartó rendszeresség, tervezhetőség és kiszá-míthatóság az, ami a legnagyobb, és ez talán példaként szolgálhat mások számára is. A közös tanmenet, mely az iskolai és a közkönyvtári rendezvé-nyek – iskolai ünnepek, országos könyvtári rendezvények – tervezhetőségén alapul, rendszert visz a munkánkba, és folyamatos együttműködést tesz lehe-tővé minden évfolyam részére, külön tematikával és egész tanéven át.

*Tóthné Szomolya Ágnes Krisztina*

## „SZERETEM ÉS NEMSZERETEM ÁLLATOK” – TERMÉSZETISMERETI FOGLALKOZÁSOK A GYERMEKKÖNYVTÁRBAN



A nyíregyházi Móricz Zsigmond Megyei és Városi Könyvtár Gyermekkönyvtára a 2004–2005-ben végzett nagy átalakítás után 780 négyzetméteren, felújított, szép környezetben, modern technikai feltételekkel felszerelve várja a látogatókat. A személyi feltételek is adottak: a gyermekkönyvtárban három elhivatott, főállású gyermekkönyvtáros áll az olvasók rendelkezésére. Emellett az országban egyedüli formában működő *Csiritanya-Játéktár* részlegünkben, ahol kézműves foglalkozások, fejlesztő játékok és játékkölcsönzés vehető igénybe, egy fejlesztő pedagógus és egy pedagógiai végzettségű munkatárs várja az érdeklődő szülőket, gyerekeket és pedagógusokat.

Minden gyermekkönyvtárost egy kérdés foglalkoztat rendszeresen: hogyan, milyen módon, milyen témával tudnánk minél több gyermeket rendszeres olvasóvá, „irodalombaráttá” tenni? Tapasztalataink szerint a minőségi szépirodalmi kínálat biztosítása mellett az ismeretterjesztő és szakirodalmi könyvek remek lehetőséget adnak arra, hogy a gyerekek figyelmét a könyvek világa felé fordítsuk.

Az olvasóvá nevelés feladata a legfiatalabb korosztály, a 0-3 éves korú gyermekek körében igazi kihívás. Ilyenkor ugyanis a szülők figyelmét kell felkeltenünk, számukra kell hatékony segítséget nyújtanunk abban, hogy milyen irodalmat, lapozót válasszanak a kicsiknek, milyen mondókát, dalt alkalmazhatnak altatáskor, vigasztaláskor. Könyvtárunkban két foglalkozás áll a szülők rendelkezésére.

*Zenebölcsi* címmel, a Játéktárban *Olajosné Labocsinszky Ágnes* zenetanár tart foglalkozást, ahol a legismertebb gyermekdalok mellett zenés játékokat,

mondogatókat, mondókákat, kiszámolókat tanulhatnak szülők és csemeték együtt.

A *Kerekítő-Tippentő* foglalkozásokon, a Gyermekkönyvtárban *Szikora Csilla* tanító várja ölbeli játékokkal az érdeklődő szülőket és gyermekeket. A hangsúly itt a népi eredetű, ma is közkedvelt ölbeli játékokon van, természetesen élő hangszerjátékkal és énekszóval színesítve. A Tippentő részben a babák és szüleik kötetlen formában ismerkedhetnek a magyar néptánc alapmozdulataival. A gyermekek így észrevétlen fejlesztik anyanyelvi képességeiket, szókincsüket, a beszédértést, beszédészlelését, a hallást és kifejezőkészséget, bővítik ismereteiket a világról. Mindezt könyves környezetben, kölcsönzéssel és olvasgatással egybekötve.

A beiratkozott olvasók kiszolgálása mellett nagy hangsúlyt fektetünk a *csoportos foglalkozások* szervezésére. Minden tanulmányi félév elején részletes programajánlót küldünk az iskolák és óvodák részére, amely alapján előzetes egyeztetés után fogadjuk a bejelentkező csoportokat. A témaajánlatok összeállításánál fontos szempont, hogy a kiválasztott téma igazodjon a gyerekek életkori sajátosságaihoz, az aktuális évfordulókhoz, tartalmazzon szépirodalmi, történelmi és természetismereti témaköröket.

Szervezett csoportos foglalkozás keretében először az óvodás és kisiskolás korosztály látogat el hozzánk. Számukra az évszakokhoz kötődő foglalkozások nagyon népszerűek és a vidám együttlét után a gyerekek megismerkednek állományunkkal, amikor figyelmükbe ajánljuk a témához kapcsolódó irodalmat is.

Legkedveltebb foglalkozásaink:

- „*Tavaszi tarisznya*” – tavasz a költészetben sok verssel, dallal, közös énekléssel.
- *Ébredő állatvilág* – állatok tavaszi életmódja versekben, képekben.
- *Katicabogár* – manuális ismeretterjesztő foglalkozás zenével.
- „*Itt az őszi, itt az őszi, szőlőhegyen jár a csősz...*” – Beszélgetés az évszokról sok verssel, zenével.
- „*Szóló szőlő, mosolygó alma, csengő barack*” – Zöldségek, gyümölcsök, termések, mesék.
- *Az őszi* – dalban, versben, zenében.
- „*Nyomok a hóban*” – A természet rejtelsei, az állatok titkai télen.
- „*A madáretető vendégei*” – Schmidt Egon könyve alapján beszélgetés téli madárvendégeinkről, a madáretetés helyes formáiról.
- „*Mindennapi madaraink*” – Madárismeret, madárhatározók használata.

A közös verselés, éneklés során igyekszünk kihasználni a Játéktárból kölcsönzött fejbábok nyújtotta lehetőségeket. A dramatizálás már óvodás kor-

ban alkalmas módszernek bizonyul a foglalkozások színesítésére, a gyerekek szívesen bújnak egy-egy állat, növény bőrébe, és így mondják el ismereteiket, vagy az általuk tanult verseket. Velük és a kisiskolás korosztállyal gyakran jelenítjük meg az állatok lakóhelyét (erdőt, vízpartot, folyót), játszunk el a magocska kicsírázását vagy a madarak repülését. Az élményt adó módszerek igen hasznosak: egy-egy foglalkozás után a gyerekek elhívják szüleiket, hogy bemutassák számukra, hol „játszottak” a könyvtáros nénivel és beiratkozás után kölcsönöznek is.

A felső tagozatos tanulók, iskolai és egyéb elfoglaltságaik miatt egyre ritkábban jutnak el könyvtári foglalkozásokra. Ám számukra is kínálunk érdekes témákat, főleg jeles napokhoz kapcsolódóan. A *Föld Napja*, a *Madarak és Fák Napja* jó lehetőséget ad arra, hogy ismereteiket bővítsék, sőt, szervezett vetélkedőinken tudásukkal elismerést és könyvjutalmat is nyerjenek. A csapatversenyek során a feladatlapok kitöltése kihívás, a versenyszellem felébresztése pedig ösztönzi a fiatalokat az ismeretszerzésre.

Az évek során több olyan civil szervezettel is együttműködik könyvtárunk, akik tevékenységi körük és céljaik révén kapcsolódnak oktató-nevelő munkánkhoz. A *Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület Nyíregyházi Helyi Csoportja* közreműködésével madártani, madár-ismereti foglalkozásokat tartunk közösen, hangfelismeréssel, könyvajánlóval színesítve, valamint felhívjuk a gyerekek és pedagógusok figyelmét az egyesület madárvédelmi programjaira, táboraira.

Könyvtárunkhoz közel található az Igrice-mocsár helyi védettségű természetvédelmi terület, valamint a városligeti Bujtosi-tavak. Egy környezet- és természetvédelemmel és környezeti neveléssel foglalkozó szervezet, a *Felső-Tisza Alapítvány* munkatársa, *Tóth Miklós*, szervezett program keretében terpebmutató foglalkozást tart igény szerint az érdeklődő iskolai csoportok részére. A pedagógusokkal egyeztetve lehetőség van szabadban tartott biológia órák vezetésére is. A gyerekek terepen ismerkednek meg a közvetlen környezetükben élő állatokkal, növényekkel, életközösségekkel, a természetvédelem gyakorlati problémáival, miközben felhívjuk figyelmüket a kapcsolódó könyvtári irodalomra is.

A *nagyecsed-i Fűvészkert Társaság Természetvédelmi Egyesület* munkatársa, *Somlai Tibor* több éve rendszeres vendégünk a Gyermekkönyvhónapok programjában. A Schmidt Egon művéből kölcsönzött, „*Nemszeretem állatok*” című, simogatóval egybekötött diavetítéses előadása mindig nagy sikert arat a fiatalok és érdeklődő pedagógusok körében. A Fűvészkert munkájának élményszerű bemutatása után a gyerekek könnyebben barátkoznak a különleges állatokkal, a bátrabbak kígyót, teknőst, botsáskát, varánuszt, vadászgörényt simogatnak, valamint tanácsot és könyvajánlót kérhetnek az otthoni állattartáshoz.

Közel harminc éve szervezzük *SZOMSZÉDOLÓ* Nemzetközi Gyermekek-olvasótáborunkat a nyári szünidőben. Pályázati lehetőség függvényében választjuk meg a helyszínt, de a résztvevő gyerekek mindig hátrányos helyzetű családok tehetséges gyermekei, akik Szabolcs-Szatmár-Bereg megye településeiről, valamint határon túli, magyar anyanyelvű kárpátaljai és erdélyi kistelepülésekről érkeznek. Az olvasótábori környezet, a közvetlen kapcsolat kiváló lehetőséget ad arra, hogy felmérjük a gyerekek érdeklődését, ajánljunk témákat és felhívjuk a figyelmet az olvasásban rejlő lehetőségekre. Minden évben egy témakör köré építjük fel a tábor programját, pl.: Természet az irodalomban – irodalom a természetben; Művészet az irodalomban és a természetben; A Rákóczi szabadságharc 300. évfordulója – a néphagyományok tükrében; Emberi kapcsolatok Lázár Ervin műveiben; Kazinczy és a Magyar Nyelv Éve – A magyar nyelv szava-borsa.

A történelmi, irodalmi, művészeti témák mellett mindig nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a gyerekek az adott környezetüket, a megfigyelhető állatokat, növényeket megismerjék, így a természetismereti foglalkozások, a madárismeret, a játékos vetélkedők szerves és állandó részét adják a programoknak.

Minden évben vendégünk *Rozman Béla* amatőr csillagász, tiszavasvári pedagógus. A világűréről és Naprendszerünkéről tartott nagy sikerű előadása után a gyerekek teleszkóppal vizsgálhatják a Nap-foltokat, éjszaka pedig a csillagos eget kutatják és az ügyesebbek saját csillagot választhatnak maguknak ajándékba.

Ugyanígy népszerű *Somlai Tibor* állatsimogatóval egybekötött, főleg a terület hullóit, kételtűit és vizes élőhelyeit bemutató foglalkozása is. A témák élményszerű feldolgozása, a bemutatkozási lehetőség eléri célját: a tábor végén írt vélemények, gondolatok azt mutatják, hogy a gyerekek ráéreznek az olvasás szépségére, látják a hasznát, fontosságát és elgondolkoznak azon, hogyan váljon az a mindennapok részévé.

Programjaink eredményét jelzi, hogy egy-egy foglalkozás után számos új beiratkozás történik. Mindemelllett a szemléletformálás fordítva is működik: nemcsak a gyermek válik olvasónkká és olvasóvá, de motiválja is a szülőt arra, hogy gyakrabban járjon könyvtárba, beiratkozzon és ő is megtalálja az érdeklődésének megfelelő irodalmat vagy kulturális programot, amit a könyvtár nyújt számára.

Bár tapasztalható egy kedvező új irányzat, a 12–15 éves fiatalok körében ismét „divattá” vált az olvasás és népszerű elfoglaltság, ha a barátok megbeszélhetik egymással az aktuálisan olvasott könyveket, mégsem lehetünk elégedettek! Mindig figyeljük az újabb utakat, lehetőségeket arra, hogy minél több gyermek váljon rendszeres olvasóvá. Nyitottak vagyunk és tudatosan keressük a lehetőségeket, ötleteket, igényeket, a további fejlődés irányát, amelyekkel programjainkat egyedivé és hatékonyabbá tehetjük.

*Kürtösi Zsoltné*

## KÖNYVTÁRI ÓRÁK AZ ÁLDÁS UTCAI ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

---

*„benne van a jó meg a rossz, az igaz  
és a hamis, a természet, a világmindenség”*

(Janikovszky Éva: *A könyvekben minden benne van*)

### *Olasásfejesztés, szakszöveg olvasása a könyvtárhasználati órákon*

Az Áldás Utcai Általános Iskola Budapest II. kerületében található. Nagymúltú, népszerű tanintézmény, évi három, néha négy első osztályt indít évtizedek óta. Az idejáró tanulók száma meghaladja a 700 főt.

A könyvtár önálló helyet csak az 1995-ös iskolabővítéskor, -felújításakor kapott, addig egy osztályteremben működött. Az önálló térben lehetőség nyílt a megújulásra, kísérletezésre és a könyvtárhasználati órák bevezetésére, megtartására.

Mivel a könyvtár meglehetősen kicsi, „olvasóterme” 14 férőhelyes (amely persze szükség esetén néhány székkal bővíthető), ezért a könyvtári órákat csoportbontásban tanítom. Minden alsós osztály évente kétszer, minden felsős évente négyszer jön könyvtárhasználati foglalkozásra – ez évi 140–150 óra.

A tanításhoz kezdetben legnagyobb segítség számomra *Sándor Gertrud* könyve volt, melyben a gyerekek számára érthetően tálalta a könyvtárhasználati ismereteket, majd *Tőzsér Judit* feladatgyűjteménye. Mindkettőből bőségesen ollózhattam ötleteket is, feladatokat is. Természetesen, összegyűjtöget-

tem több elérhető kiadványt is, de az én elképzeléseimhez ezek álltak a legközelebb. Némi tapasztalatszerzés birtokában nekifoghattam az egyéni módszer kialakításának.

A szövegértési feladatok rendszerét a felső tagozat számára dolgoztam ki, s ez a négy év 16 órájának bő felét teszi ki. Kézikönyvhasználaton alapuló differenciált feladatok alkotják az alapo­zó szakaszt, ahol a szótárak, lexikonok, enciklopédiák sajátosságait tanuljuk, valamint csoportmunkák (hagyományos, kooperatív és projekt) a tanultak alkalmazásának sokrétű gyakorlását.

Az ötödik évfolyam a könyvtárhasználati alapismeretek elsajátításával, gyakorlásával telik. Megtanulják a könyvek helyét (abc, ETO), a dokumentumok rendszerét, foglalkoznak az időszaki kiadványokkal, és sok-sok keresési feladatot kapnak. Hatodiktól már van idő a szakszövegértési feladatokra, és mivel addigra már vannak saját ismereteim is a gyerekek képességeiről a szaktanárok jelzésein kívül is, differenciáltan tudom adni a feladatokat. A szakszövegek gerincét eleinte az általános lexikonok, enciklopédiák, magyar nyelvi szótárak adják, később többféle tudománnyal kapcsolatos szaklexikonok és -enciklopédiák, kronológiák, valamint egyéb ismeretterjesztő kötetek.

Éves munkájukban az önálló feladatokat pontozom, és a négy óra elteltével kapnak egy osztályzatot informatikából könyvtárhasználat címmel. Ez segít, hogy komolyabban vegyék a munkát. Már a heti egy órában tanított tantárgyaknál is arról a problémáról számolnak be kollégáim, hogy a tanulók nem érzik a tantárgy súlyát, mit várhatnék én az évi össze­vissza négy órától másképpen.

A munkát két részre osztottam. Az egyik az alapozás, ahol a kézikönyvek és egyéb ismeretterjesztő könyvek jellegzetességeit, használatát tanítom, és ehhez kapcsolódó feladatokat végeztetek. A másik az alkalmazás, ahol a könyvhasználat már csupán eszköz a felmerülő probléma megoldására.

## *Alapozás*

Az alapozás egyik legfőbb jellemzője, hogy a tanulók képességeik szerint differenciálva kapják a feladatokat. Minden feladattípusból készítettem 16-félét, ezeket nehézségi sorrendbe rendeztem, így annak megfelelően osztom ki, amit elvárok az adott gyerektől, hogy meg is tudja oldani. A legfőbb célom a sikerélményhez juttatás. Szükség esetén mindig segítek rávezetéssel, vagy megkérem, mondja el, hogyan is szeretne hozzáfogni, és ha már el tud is indulni, azért még figyelemmel kísérem a haladást.

## 6. ÉVFOLYAM – SZÓTÁRAK

- kézikönyves alapismeretek: tartalomjegyzék, utalók, szócikkek felépítése, rövidítések, jelek, előfej használata
- szövegek kiegészítése a *Magyar szólások és közmondások* című könyv segítségével
- egyszerű állítások igazságtartalmának eldöntése a *Magyar értelmező kéziszótár* segítségével
- szómagyarázat, szó eredetének megállapítása az *Idegen szavak szótára* segítségével.

### Példafeladatok:

Mind az *utalók*, mind az *előfej* használata nehéz elsajátítanivaló az adott korosztálynak. A *lásd* vagy a *nyíl* jel megtalálásakor sokadik keresésnél is képes egy csoport nagyobbik fele jelentkezni, hogy „de itt nem írnak arról a szóról semmit!” Az előfejnél pedig az abc-be rendezés egy fejben elvégzendő számítás arra nézve, hogy két szóhoz képest egy általunk választott harmadik hogyan helyezkedik el a betűrendben. Ráadásul, közeledve a keresett címszóhoz sokszor a szavak harmadik-negyedik-sokadik betűje dönti el a kérdést. Mindig megmutatom előbb, hogyan szoktuk a három szót egymáshoz viszonyítani.

**Megtalálod-e** azon az oldalon a szótárban a következő szavakat, amelyiken az előfej:

**alma** \_\_\_\_ **arany**

ananász

ablak

apacs

angóra

aranyásó

almafa

„De nem volt víz a vederbe',  
Kapta magát, telemerte.”

**Melyik címszónál** találsz választ arra a kérdésre,  
hogyan milyen füle van a vedernek?



Egyszerű szövegértési-lexikonhasználati feladatok. Jellemző típusok a hiányos szöveg kiegészítése, és a szöveg igazságtartalmának eldöntése. Fontosnak tartom még a szómagyarázatok készítését is; nemcsak a másolást a szótárból, hanem annak értelmezését, rövidítését, saját szavakká formálását is megengedem. A szavak eredetének megtalálása könnyű feladat, bár sokszor elfelejtik megkeresni. Mégis szándékosan hagytam egy mondaton belül összefoglalmazva a két részfeladatot, hiszen erre is meg kell tanulniuk odafigyelni.

**Egészítsd ki** a szólást a Magyar szólások és közmondások c. könyv segítségével!

Amilyen a könyv, olyan a .....

Jelentése: .....

**Keresd meg** az alábbi címszót a Magyar értelmező kéziszótárban!

**Döntsd el** a szócikk magyarázata alapján, hogy igaz-e vagy hamis az állítás.

**Indokolj!**

**alabárd:** rövid nyelű, szekereszerű vágó- és szúrófegyver

**Magyarázd meg** a következő szó jelentését vagy jelentéseit és keresd meg az eredetét!

**centrum:**

## 7. ÉVFOLYAM – SZÓTÁRAK, LEXIKONOK

- keresztrejtvény kitöltése a *Magyar szinonima szótár* segítségével
- hiányzó szöveg kiegészítése a *Magyar értelmező kéziszótár* segítségével
- idegen nevek kiejtéséhez kapcsolódó feladatok: a régi lexikon érdekes felépítése (névelemenkénti külön tárolás) hasznos tanulságokkal jár a szótár- és lexikonhasználat tanulásában
- Ki találta fel? – olyan feladatok, amelyeket csak úgy lehet megoldani, hogy a *Magyar nagylexikonban* átböngészik három magyar feltaláló életrajzi szócikkét

*Példafeladatok:*

Javárészt hasonlóak az előző évben megismertekhez, kicsit nehezednek és újabb típusokkal gazdagodnak. Előbb a keresztrejtvény, valamint a már ismerős hiányos szöveg kitöltő feladat:

[illegible]

**Egészítsd ki** a Magyar értelmező kéziszótár segítségével a zárójelbe tett szavak közül a megfelelővel a címszó jelentését!

hering

Az északi .....élő ezüstös testű kis hal.

(tavakban, tengerekben, folyókban)

Nagyon szeretem használni a régi *Idegen nevek kiejtési szótárát*. Különleges felépítése miatt alkalmat ad az összetettebb gondolkodásra keresés közben. A szótár ugyanis nem a teljes neveket közli, hanem minden egyes *névelemet* külön. Ha megtalálok egy keresztnévet, még azt is tudnom kell, milyen nemzetiségű az író (a vezetéknévből persze kiderül, de a gyerekek nem ott szokták kezdeni a keresést külön bemutatás után sem), különben előfordulhat, hogy egy francia vezetéknévhez egy németesen kiejtett keresztnévet párosítok, ami persze hibás megoldás.

**Keresd meg** a híres emberek, írók, költők nevét!  
**Milyen nemzetiségűek** a nevek viselői? **Írd le** helyes kiejtésüket!  
 Lewis Carroll, Antoine de Saint-Exupéry

A „*ki találta fel*”, „*miről híres*” típusú feladatokban a Magyar nagylexikont használjuk. Itt például nem az ágyúnál fogják megtalálni a megoldást, hanem át kell futni a három megadott személy *életrajzát*. Szerencsés esetben azonnal jó a tipp, néha azonban csak harmadszorra találják meg a megoldást. Még egyetlen osztályban sem vette észre senki, hogy a feladatokban legtöbbször egy II. kerületi köztér viselője a megtalálendő személy, pedig azt gondoltam, az ismerős utca- és térnevek, múzeumok segítenek majd a tippelésben.

Ki öntött az 1848-49-es szabadságharc idején ágyugolyókat?

1. Zipernowski Károly
2. Bem József
- X. Ganz Ábrahám

## 8. ÉVFOLYAM – SZAKLEXIKONOK

- a *Biológiai lexikon*hoz kapcsolódó hiányos szöveg kiegészítése kapcsán (újra) szembesülnek az utaló és a tilde-jel használatával
- a *Zenei lexikon*hoz kapcsolódó, zeneszerzőkről szóló adatgyűjtési feladatoknál megismerik az életrajzi szócikkek felépítését – aminek segítségével többoldalas szövegben is könnyű megtalálni a keresett adatokat
- a *Fizikai ABC*-hez kapcsolódó feladatok a legbonyolultabbak: egy fizikusról szóló állítás (összetett állítás) teljes igazságtartalmát kell eldönteni úgy, hogy a lexikon végén levő indexet feltétlenül használniuk kelljen.

### *Példafeladatok:*

A megoldás kulcsa az *utalóban* rejlik. Állatállamok → boly található a Biológiai lexikonban. Ezután már csak az idézett szöveget kell megtalálni és kiegészíteni a hiányosságokat. Itt és később a matematika órán szoktam megmutatni az „ablaktechnikát”: egy keresett, de ritkább, különlegesebb szóra 5–6 másodpercig fókuszálok (jelen esetben például jó választás az *egyedek*, vagy a

*lélekszámú* szó), majd két kezem hüvely- és mutatóujjaiból kis ablakot formázok, ezen keresztül részletekben pásztázom végig a hasábokat. (Némi gyakorlat után a kéz segítsége elhagyható.) Legtöbb esetben a memóriába égetett szó hamar kiugrik a többi közül.

Szintén sokszor előfordul a *tilde-jel*, amit megtanulunk feloldani egyéb rövidítésekkel együtt.

**állatállamok:**

A társas életet élő rovarok

(.....)

.....) nagy egyedszámú közössége.

A ..... élő egyedek

többszire egyetlen, ritkán néhány

....., ezért nagy lélekszámú

..... tekinthetők (ré-

gebben helytelenül „állatállamok”-nak tekintették).

Meg kell mutatni a tanulóknak, hogy legyen bár mégoly hosszú is egy *szócikk* a Zenei lexikonban, ezek *felépítése* akkor is azonos. Ha ezzel tisztában vagyok, a keresett adatokat sebesen meg tudom találni. Az itt található feladat a legkönnyebbek közé tartozik – a szócikk mindössze háromnegyed hasáb – de mégsem a legkönnyebb, mert a szócikk végén található bibliográfiát is használni kell.

**Bakfark Bálint**

születésének ideje, helye:

.....

halálának ideje, helye:

.....

2. önállóan publikált gyűjteményes kötete (kiadás helye és ideje):

.....

fő hangszere: .....

Róla írt magyar nyelvű könyvcímek:

.....

.....

Másik kedvenc segédkönyvem a *Fizikátörténeti abc*. A lexikonrészben fizikai fogalmakat sorol csupán, viszont igen gazdag *index* található a végén. Innen kell indulni a feladat megoldásához. Ez a példafeladat a legnehezebb:

*Marie Curie*-ről sok oldalon olvashatunk, ezek közül is az utolsók egyike mutatja a kívánt szöveget. Az extra nehézséget jelző kis ábra természetesen csak a saját anyagomban látható.

## Igaz vagy hamis? (Indokold választásodat!)



(Segítség: csak a 65. oldal utáni részben keressetek!  
Pontosan melyik oldalon, melyik címszóban találtad meg az információt?)

### Curie, Marie

A radioaktivitás jelenségét 1896-ban fedezte fel H. Becquerel, aki különösen erős sugárzást tapasztalt egy urán-szurokércben. A tünemény kivizsgálásával Marie Curie-t bízta meg.

.....  
Oldalszám:.....  
Címszó:.....

## Alkalmazás

Az alkalmazási szakasz funkciója a már megtanult keresési technikák gyakorlása, a különböző típusú könyvek sajátosságainak felismerése. Sokkönyvű keresések, és a kronológia használata is jellemző. A csoportmunkák között van, amikor párban dolgoznak (magyar barokk), van, amikor hagyományos csoportokban (matematikus, és angol), és van köztük kooperatív óra (időszaki kiadványok) valamint projekt is (magyar reneszánsz). Mivel keveset dolgozhatnak egy-egy osztállyal, ezért a csoportokat minden esetben én jelölöm ki. Általában vegyes összetételű csoportokat kialakítására törekszem.

## 7–8. ÉVFOLYAM – CSOPORTMUNKÁK

- **Magyar barokk** – csoportmunka, ismeretterjesztő és segédkönyvek használata: tartalomjegyzék, mutatók, szócikkek.
- **Ókori és újkori matematikusok** – csoportmunka, lexikonhasználat: összekevert életrajzok szétválogatása, tájékozódás egyszerű kronológiában, történések „egyidejűsége”. Jegyzetelés előkészített táblázatba.

- **Magyar reneszánsz** – projektmunka, „tévéhíradó” készítése aktív tábla használatával. Ismeretterjesztő és segédkönyvek használata, információkeresés.
- **„angol”** szókapcsolatokkal kapcsolatos adatgyűjtés során néhány adatból újságcikk fogalmazása szabadon választott hírlapstílusban.
- **Időszaki kiadványok** cikkeiből – lényegkiemelés, tömörítés, kulcsszavazás.

*Példafeladatok:*

A magyar barokk óra egyik csoportjának feladata. A csoportok általában két főből állnak, nyolc pár a kor művelődéstörténetének elég széles spektrumában kutat: az alábbi példán kívül szerepel az irodalom (Balassi Bálint külön is), a vándornyomdászok, az építészet, a festészet, a sport, az étkezési szokások stb. Az óra végére a megoldott feladatok alapján lekerül MS Meszter: Mária látogatás Erzsébetnél c. képéről a nyolc takarólap, utána lehet nézni a képnek és a szerzőnek. (A kép az Ars Hungarica c. könyv borítóján is látható, nálunk könnyű megtalálni.) A feladathoz tartozó megjegyzést persze csak én látom.

**Bútorok, viselet**

I. a. Keress magyarországi reneszánsz bútorokat és mutasd meg nekünk!

b. Mi az az olasz korsó és mi a szerepe?

II. a. Keress XVI. sz-i előkelő magyar asszonyt, mutasd meg és nevezd meg a ruha részeit!

b. Lehet-e egy ruha kutyafülű?

**A feladat könyvei:**

1. Kiss Éva: Korok, bútorok. Bp. Móra. 1988. (Kolibri könyvek)

2. Ék Erzsébet: Magyarországi viseletek. Bp. Littoria. cop. 1994.

*Az első könyvben használható a tartalomjegyzék, a másodikban csupán a könyv időrendi felépítése (a gyerekek panaszkodhatnak, és szükség lehet segítségre).*

A matematika óra egyik összekevert életrajza. Az óra másik felében a megtalált nyolc matematikushoz-természetudóshoz olyan eseményeket keresünk, melyek az életükben (ókoriaknál az ő idejükhöz közel) estek meg,

vagy olyan személyeket, akikkel egyszerre éltek. Az életrajzok szétválogatásához a Magyar nagylexikon szócikkeit használjuk. Hogy egész csoport tudjon keresni, ezért a szócikkekről fénymásolatokat készítettem, de a könyveket is odaadom.

**Püthagorasz – Eukleidész** – született – Kr. e. 356-ban – Kr. e. 570-ben – Szamosz szigetén – születési helye ismeretlen. – Meghalt – Kr. e. 500 körül – Kr. e. 300 táján. – Athénban és Alexandriában élt – Krotónból Metapontionba menekült, feltehetőleg itt is halt meg. – Geometriai levezető módszere a mai napig egyik meghatározó eleme a matematikának. – Tételt neveztek el róla. – Nevezetes még a lélekvándorlás elméletéről. – Algoritmust, geometriát, osztást, síkot, szerkesztést neveztek el róla. – Tanítványaival, követőivel a róla elnevezett iskolát alapította meg.

A magyar reneszánsz óra egyik csoportjának feladata. Négy csoport van: politikai-gazdasági, tudományos, művészeti és „életképek”. A csoportok négy-öt főből is állhatnak. A hosszú kérdés kifejtése és a rövidekből kettő kötelező. Csillagokkal jelöltem a nálunk nehezebben megoldható-megtalálható témákat. Az óra végére aktív tábla (képek, zenék, videók válogatására ad lehetőséget) segítségével tévéhíradó készül. Az óra megjelent az *Iskolai könyvtári projektek, programok* c. KTE kiadványban.

## Művészeti szerkesztőség

### Hosszú:

Összefoglalót kérek Janus Pannonius életéről. Szerepeljen benne születési éve, neve, rokonai. Hol járt egyetemre, milyen megbízatásai voltak a magyar királyi udvarban? Miért lett kegyvesztett? Melyik leghíresebb verse és milyen nyelven írt eredetileg?

### Röviddek:

- \*Mikor ismerték meg VIII. Henrik zenéjét Mátyás király udvarában?
- \*\*Legjelentősebb reneszánsz festőknek csupán monogramját ismerjük: M. S. Mester. Milyen két nagy művészeti korszak stílusjegyei keverednek Mária és Erzsébet találkozása c. képén és hogyan?
- Melyik európai festő és milyen módon tökéletesítette az olajfestés technikáját?

- Mit jelentenek a következő fogalmak: perspektíva, sfumato technika?
- Állítsd a következő magyar és külföldi írókat elhalálkozásuk éve alapján időrendi sorrendbe! Janus Pannonius, Heltai Gáspár, Shakespeare, Bonfini, Galeotto Marzio
- Írj példákat a Visegrádi királyi nyaralópalotából késő gótikus és reneszánsz építészeti elemekre!

Az „Angol óra” egyik feladata. Itt már inkább a szövegalkotás kap nagyobb hangsúlyt, mint a szövegértés, de a két fogalmat amúgy sem szeretném elkülöníteni, hiszen egymásra épülnek, egymást segítik.

Az újságcikkek írása során született már sportmérkőzés leírása, vagy a kedvenc sportoló utazásáról tudósítás. Két kedvencem közé tartozik „A zokni elterjedése Angliában” c. abszurd és a „Rendőrségi körözés”. Kreatív ötletekben sosincs hiány.

Keress információt az alábbi fogalmakról, személyekről!  
Fogalmazd cikket tetszés szerinti újság stílusában úgy, hogy a kapott információk mind benne legyenek!  
druidák – Grál – Lancelot – Merlin – Avalon – Stonehenge

A szellemi munka technikáit gyakoroljuk az időszaki kiadványok rövid cikkein, mint például a következőn. Feladat egyrészt a cikk tömörítése, másrészt a kulcsszavak megtalálása, illetve önálló kulcsszavak megalkotása. A négy csoport számára egy terjedelmesebb, több részre osztható cikket vágtam szét, a közös téma kapcsán (szaporulat az állatkertben) a kulcsszavakat lehet úgy általánosítani, hogy mindannyiuk számára megfelelő legyen, és meg lehet keresni a csak egy-egy cikkre jellemzőket is. A feladat szándékosan könnyű olvasmányokra épül, ezzel szeretném a módszert, a technikát bemutatni. Később a gimnáziumban bőven gyakorolhatják még nehezebb szövegeken is.

**HANGA Zoltán, Prérikutya-bújócska, Süni, 2007/4, 17.**

A társas prérikutyáknál szintén kölykök vannak, legalább tizenkét kölyköt számoltak össze a gondozók. Nehéz pontosan megállapítani, mennyien is vannak, ezek az Észak-Amerikában honos, nagy kolóniákban élő rágcsálók ugyanis az Állatkertben is kiterjedt föld alatti üregrendszerrel építenek ki, amely tucatnyi bejáratból, folyosókból és különféle kamrákból áll. Mivel az üregbe nem lehet belátni, sohasem lehet biztos az ember abban, hogy mindegyik prérikutya fent van-e a napsütötte felszínen. A



prérrikutyák egyszerre 3-5 kölyköt hoznak világra. A 12 állat összesen négy alomból, négy nőténytől született.

Mindezekkel remélem, a könyvtár sajátos eszközeivel segíthetem kollégáim és a gyerekek munkáját, a tanítást-tanulást, felkínálhatom a tantermen kívüli – vagy mondjuk úgy, szokatlan tantermi – tanulási élményt, rászoktathatom őket a több forrású ismeretszerzésre, és önálló munkára buzdítással segíthetem a későbbi helytállást más, szintén szokatlan helyzetekben, mint például az iskola végeztével a felvételizést. Addig is természetesen a sokféle tantárgy elsajátítását.

## *Felhasznált irodalom*

SÁNDOR Gertrud: *Könyves füzet. Segédeszköz és feladatgyűjtemény a könyvhasználat gyakorlásához az általános iskola 2-8. osztálya számára.* Bp., Krónika Nova, 1999. 142 p.

MELYKÓNÉ TÓZSÉR Judit: *A könyv és birodalma. Feladatgyűjtemény a tanulási források használatának tanításához.* Bp., Dinasztia, 1999. 151 p.

PITRIK József: *Informatika, könyvtárhasználat, számítástechnika. Tankönyv baladók részére 7-8. osztály.* Celldömölk, Apáczai K., 2001. 144 p.

MAKÁDI Mariann: *A kompetenciaalapú pedagógia lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban,* Szeged, 2009.

KÜRTÖSI Zsoltné: A reneszánsz Magyarországon. In: *Iskolai könyvtári projektek, programok.* szerk. Dömsödy Andrea, Bp., KTE, 2011. 254 p.

*Szakmári Klára*

## PERIODIKÁK HASZNÁLATA A GIMNÁZIUMI OKTATÁSBAN



Iskolánk, a Budai Nagy Antal Gimnázium Budapest XXII. kerületében, Budafokon van. A kerület kertvárosi jellegű, a lakosság társadalmi összetétele vegyes. Tanulóink 80%-a kerületi gyerek, a többiek jelentős része Pest megyéből érkezik. Képzésünk 6 és 4 évfolyamos gimnázium, ez kiegészül az öt éves nyelvi előkészítő osztállyal.

22 éve vagyok a gimnázium könyvtárostánára, elődöm 35 év alatt alapozta meg a jól szervezett, gazdag könyvtári gyűjteményt. Tantervünkbe szervesen beépülnek a könyvtárhasználati órák, és sok könyvtárban tartott szakórát is szervezünk az egyéb kulturális és szabadidős programok mellett. Az iskola-vezetés nagy hangsúlyt helyez a könyvtár működésének segítésére és pedagógiai hasznosulására.

Mostani írásomban egy több éve zajló programunkat mutatom be. Az elmúlt években anyagi okok miatt sajnálatosan lecsökkent az előfizetett folyóiratok száma iskolánkban. A kínálatot közösen alakítottuk ki a munkaközösségek véleményének figyelembe vételével, így minden tudomány- és művészeti területnek vannak folyóiratai. A „gazdagságot” úgy tudtuk megőrizni, hogy sok kolléga fizet elő olyan szaklapra, amely a könyvtárba érkezik... Arra is figyelniünk kellett, hogy a tanulók számára is érthetőek és vonzóak legyenek ezek a lapok! Ugyanakkor azt is érzékeltük a könyvtárban, hogy jóval kevesebben olvassák a még járó periodikákat. Több kollégával is beszélgettem ennek okairól. Az ötlet csírája egy beszélgetésből indult el, amit az egyik földrajz szakos kollégával, *Komlósi Akossal* – aki rendszeresen kölcsönözte a friss szakmai lapokat – folytattam. Ő is nagyon fontosnak tartotta, hogy a

gyerekek megismerjék ezeket a periodikákat, kedvet kapjanak az olvasásához, táguljon szaktárgyi látókörük, anya- és szaknyelvi szavaiknak köre.

A következő célokat tűztük ki:

- a periodikák megismertetése,
- a periodikák olvastatása, a szaknyelv olvasásának gyakoroltatása,
- az információkeresés és a szövegfeldolgozás gyakorlása,
- kitartó, rendszeres egyéni és csoportos munka,
- az ökológiai szemléletmód kialakítása, elmélyítése,
- a közös együttlét megélése.

A közös munkát a földrajz és a biológia munkaközösséggel, a környezeti nevelési csoporttal, az iskola ZÖLDÖK-ével és a könyvtárral végeztük. Iskolánk Ökoiskola, melyre nagyon büszkéek vagyunk, és sokat teszünk, hogy méltók lehessünk a címre. Úttörő kezdeményezésként iskolánkban elsők között alakult meg a zöld diákszervezet, a ZÖLDÖK, akik rendszeresen a könyvtárban is tartják összejöveteleiket. Programunk több éve zajlik, időközben átalakult, jelenleg két szaktanárral, Komlósi Ákossal és *Darvas Katalinnal* dolgozunk együtt a könyvtárban.

A következő időszaki kiadványokat vontuk be az akcióba:

- Budatétényi Hírlevél (helyi környezetvédelmi lap)
- Élet és Tudomány
- Földgömb
- Madártávlat
- National Geographic
- Természetbúvár
- Az Utazó
- Vadon

Munkánk a következőképpen alakult az évek során:

- 1) Komlósi Ákos tanár úr havi egy alkalommal földrajz szakórát tartott a könyvtárban, amikor a fenti periodikák segítségével, csoport munkával jártak körbe egy-egy témát. A témafeldolgozást irányított kérdésekkel segítettük. Használni kellett a kézikönyvtárat, általános lexikonokat, szaklexikonokat, szakkönyveket és térképeket. Ezt egészítették ki a folyóiratok cikkei. Természetesen itt a régebbi folyóiratszámok feldolgozására is építettünk. A tanár úr is nagyon fontosnak tartotta a periodikák bevonását, mivel azokban a legfrissebb szakirodalmi kuta-

tások, mai utazások leírásaival fel lehet kelteni a figyelmet, be lehet mutatni, hogy a tudomány állandóan újabb és újabb eredményeket tud felmutatni, melyek újabb kérdéseket, kutatási területeket nyithatnak meg. Azt vettük észre, hogy a folyóiratok keltették fel leginkább a tanulók figyelmét, hiszen a szöveget képek egészítik ki, sőt az interneten további információkat és képeket találhattak a cikkekhez.

- 2) Ezt az érdeklődést szerettük volna továbbra is fenntartani, sőt fokozni! Egyéni versenyt hirdettünk a tanulóknak a következő módon: a fenti folyóiratokat – a kollégával egymás közt felosztva, azokat elolvastva – havonta recenzeáltuk a cikkeket, majd kérdéseket tettünk fel az adott szövegből-szöveghez. Be kell valljam, mi is nagyon élveztük ezt a munkát, mert nem munka volt elsősorban, hanem örömteli tevékenység! Több plakátot helyeztünk el az iskolában, ahol felhívtuk a versenyre a figyelmet. Természetesen a tanárok a szakórákon is felhívták erre a figyelmet; és a könyvtárban is többeket szólítottam meg – így vonva be a versenybe őket. A plakátokon havonta cseréltük a kérdéssorokat és feltettem a könyvtár blogjára is az aktuális tartalmat. Az egyénileg versenyző diákok ezekből szabadon választhattak havonta két cikket, majd a szakszöveg elolvasása után tudtak válaszolni a feltett kérdésekre. Így szakirodalmi könyvet és internetes tartalmat is használniuk kellett a munkájuk során. A kérdésekre adott válaszokkal együtt a felhasznált irodalom bibliográfiai leírását is le kellett adniuk a könyvtárban. Több pár is volt a versenyben, előfordult, hogy barátok és barátnők együtt jöttek, együtt dolgoztak, egymás segítették, sőt egymásnak ajánlottak cikkeket. A beadási határidő lejártával mindig megjelentek a helyes megoldások is a „hírhelyeken”, majd az újabb forduló kérdései. Az első év után olyan lelkesek voltak a résztvevők, hogy ők kérték, folytatódjék a verseny! Ez a folyóiratolvasó versenyünk két tanéven keresztül zajlott, megítélésünk szerint sikeresen. A jó megfejtések mellett értékeltük a szorgalmat is, tehát, akik minden hónapban részt vettek a munkában, őket külön is jutalmaztuk. Földrajz szaktárgyból szorgalmi ötöst kaptak a tanulók. A tanév végén ünnepélyes keretek között zártuk a versenyt a könyvtárban, ahol könyveket, folyóirat előfizetést, apróbb ajándékokat kaptak a versenyzők. A következő tanévben az iskola alapítványa állta a jutalmat: egy közös, egész napos kirándulást a Velencei-tóhoz, vezetett evezéssel a nádas tanösvényen! Tanár úrral tudatosan választottuk ezt a jutalmat. Szerettük volna, ha az egyéni munka, a verseny után egy közös együtt-léttel zárjuk le a versenyt. Erre több szempontból is nagyon alkalmas volt ez az evezés: nemcsak szellemi tevékenység, hanem fizikai és lelki erőfeszítés is, a csapatmunka nehézségei és örömei, a természet köze-

liség, a már könyvből, folyóiratból, honlapról megismert vízi világ személyes megtapasztalása, egymás megismerése is cél volt. A kirándulás a rossz idő ellenére jó móka volt!

- 3) Úgy éreztük, egy kicsit kifáradt ez a program, ezért a következő tanévben Komlósi Ákossal közösen úgy határoztunk, hogy egyéni munka keretében, de továbbra is, elsősorban a folyóiratok olvastatására helyezve a hangsúlyt, házi dolgozat formájában adnak számot egy-egy témáról a tanulók. A könyvtárban több héten át zajlott a feldolgozás, témakutatás, irodalomkeresés, maguknak a szövegeknek az elolvasása, jegyzetelése, vázlatírás. Tanulságos volt, hogy akik már részt vettek önként ebben a programban, sokkal otthonosabban, biztosabban mozogtak a könyvtárban, jobban mertek kérdezni, segítséget kérni, tájékozottabbak voltak a kézikönyvtár és a szakirodalom használatában. Igényesebben akarták megoldani a kötelező feladatot, nem csak letudni a dolgokat. Ezt követően aztán otthon vagy a könyvtárban írták meg házi dolgozatukat. Ebben a programban több osztály is részt vett- változó színvonalon és sikerrel, de mindegyik tanuló ízelítőt kapott a folyóiratok világából. Az elbírálásnál fontos szempont volt, hogy milyen gazdag a szakirodalom felhasználása és megfelelő formában történt-e a bibliográfiai hivatkozás.
- 4) Az idei tanévben tovább folytatódik a munka, de más formában. Mivel a tanulók közelednek az érettségi felé, illetve többen előrehozott érettségit fognak tenni földrajzból, a szaktanár azt látja jónak, ha a szóbeli megnyilvánulásokat támogatjuk. A mostani témák globális problémákkal foglalkoznak, melynek témakörei és témái: *Fegyverkezés; Túlnépesedés: Hétmilliárdos év; Éhség: Szűk esztendőök jönnek; Energia és nyersanyagválság: Gazdálkodj okosan avagy az energiaválság, High-tech hulladék, Atomenergia - megéri-e?; Környezetszennyezés: Vízhiány és vízbőség Kínában, Melegedő sarkvidék, avagy mi lesz a nanuk vacsorája, Búcsú a gleccserektől, Pusztuló anyaföld, Budapest hörgő tüdeje, Haldokló éjszakák – a fényszennyezés jelensége, Pusztuló Amazónia.* Elsősorban a *Földgömb* és a *National Geographic* folyóiratokat kellett felhasználniuk és majd kiselőadás formájában számot adniuk egyéni munkájukról. Az előadást prezentációs vetítéssel kell kísérniük. Ez már egy összetettebb feladat: össze kell gyűjteni a téma szakirodalmát, fel kell dolgozni, meg kell írni az összefoglalót, képeket kell keresni hozzá az interneten, saját fotókkal, grafikonokkal kell alátámasztani a mondanivalót. Végül pedig az osztály előtt olyan kiselőadást tartani, amely során a prezentációját is használnia kell.

- 5) Jelenleg is zajlik két nagy nemzetközi környezetvédelmi projekt az iskolánkban, amelyben szintén a könyvtár eszközeit is felhasználva dolgoznak a tanulók. Az egyik a Dunával foglalkozik, a másik a széndioxid kibocsájtás kérdéseit-problémáit és megoldási lehetőségeit kutatja. A gyerekek most 7., illetve 8. évfolyamosok, és már látjuk a továbblépés lehetőségeit, kihívásait!
- 6) Tapasztalataink szerint ezeket a tevékenységeket, tanulási formákat szeretik a gyerekek. Mivel azok, akikkel elkezdjük ezt a programot már jórészt végeztek vagy jövőre lesznek végzősök, ezért az újonnan belépő osztályokban is hasznosítani fogjuk eddigi tapasztalatainkat, és tovább folytatjuk a munkát. Biztos vagyok benne, hogy egy kicsit máshogyan, hiszen mindig van újabb ötlet, mindig változnak a diákok is, és az új lehetőségek, gyakorlatok ránk, tanárokra és könyvtárosokra is ösztönzően hatnak!

Meggyőződésünk, hogy ez a következetes munka sokat segített azoknak a tanulóknak, akik több éven keresztül, akár önként, akár szaktárgyi kötelezettségből részt vettek benne.

A szaktárgyi tudáson túl az olvasás gyakorlása, a lényegkiemelés, vázlatkészítés, a világ megismerésének öröme, az elkötelezett környezetet tudatos magatartás és a közös együttlét mind-mind gazdagította közösségünket!

Amikor belekezdünk, akkor engem elsősorban az a vágy hajtott, hogy jobban kihasználjuk az előfizetett folyóiratokat a könyvtárban. Végigtekintve az elmúlt évek munkáját, látom, „milyen szépen meggyökeresedett az elültetett csemete”... Az évek során reményeink szerint minden résztvevőben majd egyre újabb és újabb lombos ágat hajt és gyümölcsöket terem.

További részletek, a kérdéssorok a  
[http://bnagkonyvtar.blogspot.com/cimen\\_talalhatok](http://bnagkonyvtar.blogspot.com/cimen_talalhatok).

*Szávai Ilona*

## OLVASNI JÓ! VARIÁCIÓK EGY TÉMÁRA\*



Múlt év végén felkérést kaptam a *Könyv és nevelés*\* szerkesztőségétől: írjak arról, hogy miért is foglalkozik a PONT Kiadó, a *Fordulópont* című folyóirat olyan hangsúlyosan az olvasással, jómagam miért ragadok meg minden alkalmat, hogy szóban és írásban védjem a könyvet, az olvasást.

Jó előkészület volt, hogy megfogalmazzam mindazt, amit a 2011 májusában a HUNRA konferencián is el szándékoztam mondani. Az évek során elhangzott előadásaim, konferenciai felszólalásaim lényegében mind-mind „variációk egy témára” – hiszen bő két évtizedes munkám egyik vezérvonala az olvasás védelme.

Aki ismer – és könyves, könyvtári berkekben sokan ismernek, hiszen gyakran találkozunk szakmai összejöveteleken – ismerik történetemet: súlyos betegség miatt kerültem Budapestre két és fél évtizede, az akkor még dúló romániai diktatúra alatt. Családomtól elszakítva, egyedül vártam a kórházban hónapokon át a sors döntését: meggyógyulok, vagy beteljesül a bukaresti orvosok jóslata, miszerint öt hónapnyi életidőm lejár. Még telefonon is alig érintkezhettem a családommal. Hatodik osztályos kislányom anyai támogatottság nélkül maradt az egyre jobban eldurvuló Bukarestben.

Amikor „orvosi javallatra” – mert életveszélyes műtét előtt jogom volt látni gyermekemet – férjem és kislányom kijöhetett Budapestre, akkor mondtam ki magamban azt, amit az esküvőkön szokás kimondani: „míg a

---

\* Az írás megjelent a *Könyv és nevelés* 2011.1-es számában „Kinek a dolga védeni a kultúrát, az olvasást, a könyvet? – „Panaszkodsz, vagy dicsekszel, Záli?” címmel. Jelen írás annak aktualizált változata.

halál el nem választ...” Többé nem szakíthat el minket senki egymástól. Újra együtt a családom, és ez mindennél fontosabb volt. Még egészségi állapotom is csodálatos *fordulatot* vett: lassan visszaálltam az élők, tevékeny emberek sorába. És azt mondtam még magamban, hogy számomra minden, ami rossz volt, lejárt: ezután csak „pozitív sárkányokkal” kell megküzdenem...

S „ha már lúd, legyen kövér” alapon –férjem (íróember) javaslatára néhány év múlva kitaláltunk magunknak egy jó nagy – ám felettebb pozitív! – sárkányt: megalapítottuk a PONT Kiadót – gyakorlatilag a semmire, csupán tudásunkra és nagy-nagy elszánásunkra alapozva, hiszen Adyval szólva: Magyarországon „sem utódja, sem boldog őse, sem rokona...” nem voltunk senkinek, semmiféle háttérrel nem rendelkezünk.

A PONT Kiadón belül a *GYERMEKEKRŐL – GYERMEKEKÉRT – GYERMEKEKNEK* programot kezdtem építgetni.

A PONT Kiadó öt éves évfordulóján, amikor a saját életkorom is egy szép kerek számhoz ért, egyre inkább megmutatkozott az igény, hogy indítani kell egy olyan folyóiratot, amely mindenkit megszólít, aki így vagy úgy gyerekekkel foglalkozik: hiszen majdnem mindannyian szülők vagyunk vagy leszünk, és ebben a minőségében egyformán illetékes a gépkocsivezető és a miniszter; ehhez a közös nevezőhöz adódik hozzá a szakmai elkötelezettség vagy érinthettség. De a gyerek személyiségét nemcsak a szülők, majd az óvoda és az iskola alakítja: a lakókörnyezete, a szomszédok, a plakátok, amelyeket az utcán lát, a média beszédmodora, a rendezvények hangulata, amelyekre eljut – mind-mind hozzájárul a gyermek tudatának és magatartásának, személyiségének kialakulásához.

Elgondolkodtatott, hogy a folyóiratok többnyire nagyon szakosodott: szinte nincs átjárás irodalmi, természettudományos, pedagógiai folyóiratok között. Holott minden embernek számtalan arca van: sajátos gondokkal megküzdő (vagy megküzdni nem tudó) magánszemély, családját összetartó (vagy összetartani nem képes) szülő, közösségben élő, társadalmilag (jó vagy kevésbé jó) példát mutató vagy követő egyén, munkatárs a munkahelyén, tudós vagy politikus, médiafogyasztó, saját szüleinek gyermeke stb....

A gyermek sem *csak* szorongó vagy csintalan, dadogó, olvasó vagy nem olvasó, jó vagy rossz tanuló: minden gyerek olykor ilyen, olykor olyan. Figyelni kell rá – és lényének TELJESSÉGÉT érzékelni, ha beszélni akarunk róla, és úgy, hogy az minél szélesebb közönség számára érthető legyen, a szakembernek is mondjon lehetőleg valami újat, de úgy, hogy az érintett „laikus” felnőtt, szülő, a szomszédasszony stb. is megértse.

A lehetséges címek között keresgélve tisztult le egy reggel: nem lehet más az induló folyóirat neve, mint *Fordulópont* – tükrözve a PONT Kiadó szellemiségét: a PONT, amely mindig a fontos dolgok felé *fordul*. A Fordulópont ([www.fordulopont.hu](http://www.fordulopont.hu)) az 52. számánál tart.



A *Fordulópontot* lopják a könyvtárakból, különösen a pedagógusképző intézmények könyvtárából, hiszen több szám felkerült már az ajánlott és kötelező olvasmányok listájára. GYES-esen lévő fiatal pedagógus írta: számára a PONT Kiadó kiadványai valóságos otthoni továbbképzést biztosítanak. Vezető politikus jegyezte meg egyszer: a *Fordulópontot*, ha nem lenne, ki kellene találni... Intézményi előfizetőink száma annak ellenére nő, hogy főként az iskolák gyakran le kell mondjanak a periodikákról, dotáció hiányában. De mégis nagy bánatom, hogy nem jut el a *Fordulópont* minden könyvtárba, minden iskolába. Nagy bánatom, hogy a „laikus” szülőnek nincs hol tájékozódnia az arra érdemes folyóiratokról: az újságárusoknál a kultúra mélyen a bulvársajtó mögé van rejtve. Ha minden kerületben, minden városban lenne egy hely, egyetlenegy, ahová betérhetne a tájékozódni vágyó felnőtt, fiatal szülő, tanácstalan nagyszülő, megfáradt pedagógus – és sorolhatnánk, hosszú a lista –, ahol belelapozhat a frissen megjelent értelmes folyóiratokba, megvásárolhatja, amihez kedve és pénze van. Nem, a könyvtár erre nem igazán alkalmas, már csak azért se, mert ott nem lehet megvásárolni – márpedig olykor fontos, hogy *sajátunk* legyen a kiadvány, amely megszólított. Így alakulnak ki a kötődések, így válnak előfizetővé az olvasók. Ezért lenne fontos a *jutalomkönyv* intézményének visszaállítása is az iskolában.

A könyvtárba járás más műfaj. De módfelett alkalmasak lennének erre a helyi Pedagógiai Intézetek, ha...

Ha nem választanánk oly csökönyösen szét a szociális gondoskodást, a nevelést és a kultúrát... Ha a pedagógusnak is kötelező lenne tájékozódnia, továbbképeznie magát... Ha ő is fontosnak tartaná, hogy tudását megossza a szülőkkel... Ha...

Az amúgy tájékoztatásra létrehozott és dotációval megjelentetett „szaklapok” csak pénzért adnak hírt egy-egy fontosabb tematikus szám, egy-egy fontosabb könyv megjelenéséről. A *reklám* bekebelezte a közérdekű *tájékoztatást* is. 2010 év végén meghívtak egy tévéműsorba (a műsor itt újranezhető: [http://www.hirtv.hu/?tPath=/view/videoview&videoview\\_id=11789](http://www.hirtv.hu/?tPath=/view/videoview&videoview_id=11789)) a gyermekkultúráról beszélgetni: beszélgetőtársaimmal teleszórtuk az asztalt fontosabbnál fontosabb, jobbnál jobb kiadványokkal, szép – és beszédes! – háttérképek lettek volna a műsorhoz. De a kamera *nem mehetett rájuk, mert az reklámnak minősülne*.

Itt tartunk ma. Kinek a dolga védeni a kultúrát, az olvasást, a könyvet?

A PONT Kiadó nagyon tudatosan építi a GYERMEKEKRŐL – GYERMEKEKÉRT – GYERMEKERŐL programját. A *Fordulópontban* felvillantott kérdéseket a folyóirat mellett indított könyvsorozatok köteteivel erősítjük meg. Néhány példa: *Miért nem olvas a gyermek? Válságban az olvasás? Az (olvasni) tudás – hatalom?, Ké a könyvtár?, Mesék várai? A Fordulópont* számok könyvsorozatát eredményeztek: *Mint a mesében? Tévé előtt védtelenül? Olvasni jó! Az olvasás védelmében*

című kötetek minden érdeklődő rendelkezésére állnak a könyvtárakban és a kereskedelemben egyaránt, folyamatosan, elérhető áron.

Miért ilyen fontos számomra az olvasás? Mert olvasó ember vagyok. Mert olvasó családban nőttem fel. Mert a kolozsvári egyetem kellő muníciót adott a szaktudás mellett. Mert gyermekem és unokáim vannak – és nem közömbös számomra, hogy könyvek között, vagy olvasás nélkül nőnek fel.

Egyre többször elhangzik mostanában: elherdáljuk kincseinket. Nagy kultúrák – mint a német vagy a francia – intézményeket tartanak fenn az olvasás, a gyermekkultúra kutatására – nálunk meg néhány elszánt fantasztá és sokat kockáztató műhely működtet egy-egy lapot, pályázik a fennmaradásért, kutat, fordítat, szerkeszt, kiad, aztán csomagol, cűgöli a postára a küldeményeket – a nagy múltú, nagy infrastruktúrával rendelkező intézmények „piacorientáltan” megvonják a vállukat... A helyiség bérleti díja, a számítógépek beszerzése, a telefonköltség, az internetes hozzáférés, a webes jelenlét, a szerzői honoráriumok, a fordítási költségek, a munkatársak honorálása, a tetemes és egyre növekvő postai díjak – mind-mind a kiadót, szerkesztőiséget terhelik. Miközben nagy infrastruktúrával rendelkező állami intézményekben azt sem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal...

Nagy kultúrák komoly pénzeket szánnak arra, hogy a kutatások eredményei eljussanak a nagyközönséghez. Csak egyetlen példa: 1999-ben Németországban megjelent egy, az olvasáskultúrát elemző közel 1000 oldalas könyv. Ez a kiadvány a német nyelvterület minden könyvtárába eljutott, mi több, a világ összes német nyelvű könyvtárába is. Jómagam a budapesti Goethe Intézetből kértem kölcsön. Impozáns mű! Szerteágazó, igazi holisztikus megközelítésű kutatás az olvasásról, annak minden vetületéről. Ennek mintájára építettem fel – szerény, „szegény távoli rokonként” – a szerkesztésemben 2010-ben megjelent *Az olvasás védelmében* című kötetet. Tétje volt ennek a munkának: a szentendrei Pest Megyei Könyvtár 1500 példányban megvásárolta a könyvet, és 4 Pest megyei településen INGYEN a résztvevők kezébe adta – ajándékként!

A jó példa is ragadós tud lenni: 2010 őszén a Győri Könyvszalon nyitókonferenciáját is erre a könyvre építették – és itt is AJÁNDÉKBA kapták a konferencia résztvevői a könyvet! Mert a könyvvel nem csak „akciózni” lehet, ahogy a kereskedelemre, a „piacelvűsége” felesküdt könyves cégek teszlik. Könyvet AJÁNDÉKOZNI is lehet! Nem elfekvő raktárkészleteket, nem poros remittendát, nem tartalmatlan nyomdaipari terméket, hanem vadonatúj, tartalmas, a legfrissebb kutatásokat tartalmazó kötetet is!

De miért egy könyvtárnak jut eszébe, hogy így is lehet? Miért „csak” a könyvtárnak?

A fennebb említett (Németország könyves- és olvasáskultúráját elemző) kötet teljes költségét – a kutatástól a nyomtatásig és a terjesztésig – a Német Állam viselte.

Egy nagy, erős kultúra miért tartja fontosnak, hogy ennyire vigyázzon az értékeire?

Egyszer egy ismerősöm egy pesti viccel válaszolt szokásosan és joggal szenvedélyes érvelésemre: „Te most dicsekszel, vagy panaszkodsz, Záli?”

... És valóban dicsekszem, amikor ilyen csodálatos életet kínált fel nekem a sors, a „második életem”, ahogy mondani szoktam, ilyen gyönyörű munkával, értelmes küzdelemmel telik. Amikor ilyen fantasztikus összefogások tanúja és résztvevője lehetek.

... De panaszkodom is, mert lehetne jobb is. Lehetne nagyobb az elismerés, lehetne nagyobb az összefogás, kisebb az alkotókedvet romboló teher, lehetne nagyobb a felelősségteljes rálátás a felnövekvő generációk – unokáink! – sorsára. Mert nem mindegy az ő életük minőségét tekintve, hogy tudnak-e olvasni, szeretnek-e olvasni – és van-e értelmes, színvonalas olvasnivalójuk. Mert ha életük első 14 évében kimarad a könyv – akkor ... lassan a könyvtárak is bezárhatnak majd...

Az olvasás össztantárgyi feladat – fogalmazott meg címében egy nagyon fontos alapelvet a HUNRA 2011-es konferenciája. Azzal zártam intervenciómat a májusi eseményen, hogy én ezt még tovább fokoznám: szerintem az olvasás (össz)nemzeti feladat – vagy legalábbis annak kellene lennie.

A konferencián elhangzott előadások bizonyították: valóban minden tantárgy hozzájárulhat – és hozzájárul! – az olvasás tökéletesítéséhez, megszerettetéséhez (vagy ahhoz, hogy elrettentsen tőle). De azt, hogy OLVASNI JÓ!, főként a család és a szociális környezet tudja – tudná! – leginkább sugallani. Lehet, hogy többször kellene hangoztatni ezt az egyszerű felkiáltó mondatot, lehet, hogy csupán gyakrabban kellene látniuk minket – szülőket, szomszédokat, pedagógusokat, politikusokat stb. a gyerekeknek, a ránk bízott fiatal generációknak.

*Dömsödy Andrea*

## OLVASÁSFEJLESZTÉS A PEDAGÓGIA ALAPSZAKOS KÉPZÉSBEN

---



A tágan értelmezett olvasásfejlesztéshez, az olvasáskultúra fejlesztéséhez szorosan kapcsolódik a könyvtárhasználati felkészítés, az információs műveltség fejlesztése, hiszen az olvasnivalót meg kell találni, meg kell érteni. A megértés fejlesztésének pedig fontos része az információkkal való manipuláció, azok rendezése, közlése.

Az olvasásfejlesztés pedig nem állhat meg kisiskoláskorban, sőt a közoktatás többi foka után sem. A felsőoktatásba belépők lényegesen más mennyiségű és minőségű szöveggel, forrással találkoznak. A minőség alatt értjük itt a szakmai, tudományos források megjelenését is. A képzés minősége, és a hallgatók támogatása, esélye érdekében szükségesnek látjuk az elsőévesek direkt fejlesztését. Ez mind a tanulmányi követelmények teljesítését, mind a későbbi minőségi munkavégzést támogatja.

### *1. A képzés, a kurzus*

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológia Karának (ELTE PPK) andragógia és pedagógia alapszakjának tantervében a Bologna szerinti képzési rendben 2006/2007-es tanév óta szerepel a kötelező könyvtár-informatika szeminárium. A kialakult rend szerint a pedagógia szakosok számára az első tanév első félévében, az informatika kurzussal párhuzamosan. Az andragógia szakos képzésben az első év második félévében az első félévi informatika kurzus után. Mindkét szakon 30 órányi kontaktórából áll a

szeminárium, ami az andragógia szakon 2, a pedagógia szakon 3 kreditnyi munkaóra.

A továbbiakban elsősorban a pedagógia szakos képzésbe épült könyvtár-informatika kurzusról lesz szó.

A kurzus keretében nemcsak a könyvtárhasználati felkészítés a célunk, hanem azt tágabban értelmezve a hallgatók információs műveltségének fejlesztése is. Ez a tágítás két ok következménye. Egyrészt saját felfogásunk szerint a könyvtárhasználati felkészítés jóval több, mint a könyvtárak szorosan vett használatására való felkészítés. Másrészt a szak kimeneti követelményeit meghatározó kompetenciák is átfogóbban, nem egy konkrét információs intézményre, forrástípusra nézve határoznak meg elvárásokat:

### *Folyamatos önfejlesztés a segítő / asszisztensi szakmában*

- Elfogadja, hogy a saját szakmai önfejlesztése, s folyamatos megújulása az alapja annak, hogy mások fejlődését támogathassa.
- Tájékozottságra törekszik a pedagógiai kérdéseket, problémákat tárgyaló szakirodalomban, fogalomrendszerben személyes pedagógiai elveinek kialakítása érdekében.
- Képes szakmai szövegek önálló feldolgozására és értelmezésére saját szakmai fejlesztése és mások támogatása érdekében. Képes a munkájához kötődő egyszerűbb szakmai szövegek megfogalmazására és közös megbeszélésére.

Pedagógiai jelenségek, problémák felismerése, vizsgálata és tudományos igényű elemzése

- Elkötelezett a pedagógiai jelenségek problémaérzékeny, bizonyítékon alapuló, tudományos igényű megismerése iránt.
- Tájékozottságra törekszik a társadalomtudományi kutatások alapvető szakirodalmában, s ismeri az aktuális kutatások forrásait.<sup>1</sup>

A jelenlegi tematika és módszerek öt éves fejlesztés eredményei, melynek jelenlegi megoldásait a következő fejezetekben mutatjuk be.

## *2. A kurzus célja, tartalma*

Mint említettük, a kurzus elsődleges, átfogó célja a hallgatók információs műveltségének fejlesztése. Ezen belül természetesen kiemelten szerepel a

---

<sup>1</sup> *A pedagógia alapszake nevelési-, neveléskutatói- és oktatási asszisztens szakirányainak tanulási kimenete, Kézirat, Bp., ELTE PPK, [é.n.], 4., 6.*

könyvtárhasználat fejlesztése is, de fontos számunka, hogy ez hatékonyan, életszerűen ne légüres térben, ne önmagáért való módon jelenjen meg. E cél elérésének egyik útja, hogy a könyvtárhasználatot az információhasználat és különösen a szakmai információhasználat keretébe ágyazzuk. Így fontos hangsúlyozni a hallgatók felé is, hogy

- könyvtárakat, információforrásokat valamilyen információs problémahelyzetben használunk;
- szakmai információforrások értelmező, alkotó használata saját szakmai fejlődésük alapja, nem csupán egy kurzus, egy oktató elvárásainak teljesítése.

Ennek megfelelően igyekszünk a tartalmakat és a módszereket kiválasztani. Így kerül a képzés céljai közé az olvasásfejlesztés is, hiszen információhasználat, értelmezés nem működhet eredményesen olvasási, szakszövegolvasási készségek nélkül.

A célokat a következő főbb tematikai egységek mentén tartjuk megvalósíthatónak, és kisebb belső változtatásokkal már öt év óta eszerint folyik a képzés:

- információs problémamegoldás folyamata
  - felismerés, tervezés, keresés, kigyűjtés (jegyzetelés), válogatás, felhasználás, értékelés
  - adatbázis-használat
  - bibliográfiai hivatkozás
- a pedagógiai információs intézményrendszer
- pedagógiai indirekt és direkt források
- a szakmai közlés műfajai
  - előadás, poszter, absztrakt, recenzio, tanulmány, szakdolgozat, kutatási jelentés

A kurzushoz még az új tanterv bevezetése előtt jegyzet is készült,<sup>2</sup> mely röviden tartalmazza a tartalmi egységek alapvető ismeretanyagát. A gyakorlat és az egyes intézmények, adatbázisok, szakmai műfajok használatának, alkalmazásának gyakorlati részleteit viszont nem.

---

<sup>2</sup> Csak elektronikusan elérhető: DÖMSÖDY Andrea: *Bevezetés a pedagógiai tájékozódásba* (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, 2.) Bp., ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 2006., 58, <http://www.mek.oszk.hu/05400/05445/05445.pdf> [2011.08.18.]

### 3. *A megvalósítás keretei*

Egy képzés, egy kurzus hatékonysága nem csupán, vagy nem elsősorban tartalmaitól függ, hanem nagymértékben befolyásolja azt a megvalósítás módja. Különösen fontosnak tartjuk a gyakorlatias, szakmai alapú, tartalomorientált, életszerű, hiteles, motiváló, attitűdformáló módszerek alkalmazását.

A felsorolt komplex hatások viszont nehezen vagy nem érhetők el egy elszigetelt szeminárium keretében. Így a megvalósítás érdekében ma már tervezetten együttműködünk egy párhuzamos, kötelezően felveendő szakmai szemináriummal és többféle intézménylátogatást is beiktatunk

A hatékonyság növelésének egy másik megoldása, hogy az órák informatika teremben zajlanak. A számítógépes, internetes környezet lehetőséget ad a gyakorlatorientált egyéni és csoportos önálló munkára és a gyakorlatorientált számonkérésre is. Így a hallgatók tapasztalatokat szerezhetnek az információszerzés és -közlés ma elterjedt, modernebb formáiról. Konkrétabban kiemelt adatbázisok használatáról és a publikációkkal kapcsolatos elvárások megvalósításának módjáról. Ezek pedig jól kiegészíthetők, komplexebbé tehetők a kari könyvtárosokkal való jó munkakapcsolat segítségével, melynek keretében a szükséges nyomtatott források, a szükséges mennyiségben rendelkezésre állnak. Másrészt a számítógép sokak számára önmagában is motiváló erő, de látni kell azt is, hogy ilyen környezetben az érdeklődés fenntartása az óra tárgya iránt sokszor kihívást jelent

#### 3.1. *Együttműködő kurzusok*

A könyvtárhasználat, a szakirodalom olvasása, feldolgozása a gyakorlati életben sem önmagáért való. Így a korábban megfogalmazott célok is így úgy érhetők el, hogy az információs műveltség fejlesztését célzó feladatokat egy-egy valós helyzethez kapcsoljuk. Ennek konkrét megvalósítási módja a félévek során folyamatosan változott fejlődött.

Az első félévben, amikor a kurzus még vizsgával zárult, a hallgatóknak reflektív irodalomkutatási naplót kellett készíteniük, majd a vizsgán „megvédeniük”. Ehhez egy megadott sablonban, mely az információs problémamegoldás folyamatára épült, egy bármely abban a félévben készített, irodalomkutató igénylő munkájukat kellett naplózni, és reflektív, önfejlesztő megjegyzésekkel ellátni. Ezt a lépéseket, szempontok tudatosítására alkalmasnak találtuk, de az információs műveltségük, a konkrét keresési, hivatkozási területeken nem volt megragadható.

A második tanévben már azt kértük a hallgatóktól, hogy a konkrét, elkészült művet adják be formai értékelésre. Vagyis olyan feladatokat vártunk a félévi értékelés alapjául, amelyeket nem elsősorban a könyvtár-informatika kurzus kedvéért készítenek el. Bármely olyan munkát beadhattak, amit abban

a félévben készítettek bármely kurzusuk követelményeként és irodalomkutatást, szakmai szövegalkotást igényelt. Ez a feladat lehetett bármilyen műfajú a hagyományos szemináriumi dolgozattól eltérő is. (pl.: prezentáció, tudományos poszter)

Ehhez a megoldáshoz minden hallgató és minden az évfolyamon tanító oktató számára egyértelművé tettük, hogy a könyvtár-informatika kurzus keretében ezek a művek formai és nem tartalmi szempontból kerülnek értékelésre. A formai szempont alatt a következőket értettük: a felhasznált források köre, a hivatkozások minősége, a formázás minősége, a közlési műfajnak való megfelelés, a szaknyelvhasználat. Ezt a megoldást már hatékonyabbnak ítéltük a hallgatók munkájának értékelésére, de nehézséget okozott a hallgatók módszeres támogatása a feladatok elkészítésében. Ennek oka az volt, hogy ugyan az oktatókat a félév elején körlevélben tájékoztattuk az értékelés módjáról, és a hivatkozások konkrét követelményeiről, ezeket nem minden oktató tudatosította a hallgatókban. Másrészt az egyes oktatók által támasztott műfaji, formai kimondott és kimondatlan követelmények nem voltak ismertek előttünk.

A harmadik tanévtől azt a megoldást választottuk a fenti probléma megkerülésére, hogy minden félévben keresünk egy olyan szakmai/pedagógiai kurzust, mely kötelező, szintén az első félévben ajánlott, mindkét szemináriumi csoportját ugyanaz az oktató vezeti, és a számonkérés része valamilyen feltételeinknek megfelelő beadandó feladat. Ezt a *Gyermek, család, társadalom* c. szemináriumban találtuk meg az elmúlt két tanévben. Így valódi együttműködést sikerült kialakítani a konkrét oktatóval.

A célok ebben az együttműködésben szerencsésen találkoztak, így a könyvtár-informatika kurzus keretében értékelésre kerülő feladatok köre (*1. ábra*) bővült egy munkabibliográfiával is. Ezt a félév elején a munka megkezdése után kell kötelezően leadni, amire jegyet nem, de részletes szöveges értékelést kapnak a hallgatók. Így valószínűleg meg a személyre szabott, differenciált fejlesztés ezen a téren. Ezzel próbáljuk biztosítani azt is, hogy a minősítésbe is beszámító munkájuk bibliográfiája megfelelő minőségű legyen.

Már a korábbi félévek módszerei között is szerepelt, hogy a hallgatóknak egy-egy megadott tanulmány alapján jegyzeteket kell készíteni, absztraktot (tartalmi összefoglalást) kell írni és csoportmunkában tudományos posztert kell készíteni. A harmadik tanévtől ezt a feladatot is az együttműködő kurzushoz kapcsoltuk. Az ott megadott kötelező irodalom jegyzékéről ajánlottuk fel a hallgatóknak a tanulmány kiválasztásának lehetőségét.



közös beadandó				egy kötelező irodalom alapján			könyvtári óra
munka- bibliográfia	információkeresést igénylő mű*			jegyzet	absztrakt*	tudományos poszter	
tudományos poszter	prezentáció	dolgozat					

1. ábra

Az együttműködéshez kapcsolódó hallgatói feladatok  
(\* -gal jelezve a kurzus értékelésébe beszámító feladatok)

Valljuk, hogy az olvasás ösztantárgyi feladat. A forrásalapú tanulás szemlélete is ezt tükrözi. Emellett viszont szükségesnek tartjuk, hogy célzott könyvtárhasználati felkészítés is folyjék. Egy ilyen kurzus biztosíthatja azt, hogy az alapok minden hallgatóhoz eljutnak, és a sok felelős között nem vész el a feladat. Továbbá az oktatóknak van mire hivatkozni, építeni saját kurzusaik és a szakdolgozat-készítés támogatása során. Az ilyen célzott kurzus viszont nem veszi le a felelősséget az összohtatói karról, inkább alapozóként, támogatóként kell működnie a fejlesztési folyamatban. Ehhez elengedhetetlen a kurzusok közötti együttműködés.

### 3.2. Intézménylátogatások

Mint említettük, a félév nem telhet el intézménylátogatások, kihelyezett órák nélkül sem.

A hallgatók által a legtöbbet látogatott könyvtár a kari könyvtár. Ide az elsők többsége már az első óra előtt beiratkozik különböző gólyákat az egyetemi életbe bevezető események során, ahol rövid tájékoztatást is kapnak. Ezeket megerősítendő az első óra keretében csoportosan is teszünk ott egy rövid látogatást, ahol a legalapvetőbb használati információk (újra) elhangzanak.

A félév során a hallgatók választhatnak, kérhetnek egy intézménylátogatást. Ennek célja a hallgatók érdeklődésének figyelembevételén túl, hogy fej-

lesszük könyvtárhasználati kultúrájukat, tágítsuk látókörüket. A felsőoktatási tanulmányok során a hallgatók sokkal nagyobb méretű, komplexebb, bonyolultabb könyvtárakkal találkoznak, mint a középiskola során. A közös látogatások, ismerkedések segítenek a kezdeti gátlások, bizonytalanságok leküzdésében. A pedagógia szakosoknak szóló kurzus keretében pedig cél az is, hogy a gyermekek, fiatalok olvasásfejlesztését célzó könyvtárakról is képet kapjanak.

A pedagógia szakosok az elmúlt években a következő intézményeket választották: FSZEK Terézvárosi Gyermekkönyvtár, Erzsébetvárosi Általános Iskola és Informatikai Szakközépiskola könyvtára, Magyar Országos Levéltár. Az andragógia szakosok választásai: Országgyűlési Könyvtár, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet Könyvtára.

Az intézménylátogatások egy minden félévben beiktatott sajátos formája az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) meglátogatása. Ez a kurzus során kötelezően teljesítendő elem, a félév teljesítésének egyik feltétele. Ez nem elsősorban az oktató személyes elköteleződéséből fakad (inkább egy szerencsés egybeesés, mely megkönnyíti a megvalósítást), hanem abból a felfogásból, hogy egy pedagógiai tárgyakat hangsúlyosan tanuló, leendő szakember számára elengedhetetlen feltétel az országos szakkönyvtár és szakmúzeum ismerete, használata. Ezek az alkalmak a múzeum tekintetében valóban csak látogatások, intézményismertető, a könyvtár tekintetében viszont foglalkozások.

### *3.2.1. Könyvtári óra a felsőoktatásban*

A könyvtári órák, könyvtári szakórák nem ismeretlenek a közoktatásban, a felsőoktatásban viszont kevésbé elterjedtek.<sup>3</sup> A felsőfokú képzés a forrásalapú tanulás önállóbb, kontaktórákon kívüli formáit részesíti előnyben. Ez az oktatási forma lényegének meg is felel, de véleményünk szerint a következő okok miatt egy-egy alkalmat érdemes, szükséges rászánni a könyvtári órákra is:

- a hallgatók visszajelzést kapnak információs műveltségük, olvasáskultúrájuk szintjéről
  - a feladatból
  - az oktatótól
  - a közös munka során egymástól,
- a hallgatók mélyebben, maradandóbban ismerik meg az adott könyvtár működését, használatát, a későbbi önálló használat során aktívabban lesznek, konkrétan tudnak segítséget kérni,

---

<sup>3</sup> Ezen változtatandó az OPKM 2010-től konkrét ingyenes szolgáltatásként vezette be a könyvtári foglalkozásokat, melyet bármilyen csoport megrendelhet egyeztetés után.

- a tanárképzésben, pedagógia szakos képzésben a résztvevők sajátélményű tapasztalatot szerezhettek a könyvtári óráról, a forrásalapú tanulásról, ami fejleszthet tanulásfelfogásokat, módszertani kultúrájukat,
- az oktató képet kap a hallgatók információs műveltségének, olvasáskultúrájának szintjéről.

A módszer kevésbé elterjedtségének okát a következőkben látjuk:

- a helyben elérhető felsőoktatási könyvtárak folyamatos nyitva tartása,
- a könyvtárlátogatások hagyományosan elterjedt formája az ismertetés (köröséta közben tartott előadás, magyarázat, kérdésekkel kiegészítve),
- szűkös időkeretek
  - másfél órás szemináriumi alkalmak,
  - szabad órarendösszeállítás miatt nehézkes óracsere,
  - intézményen belüli nagy távolságok,
  - szakkönyvtárak távolsága,
- a nagy mennyiségű tananyagra koncentrálás,
- a módszer kevésbé ismertsége.

Saját esetünkben eddig többnyire sikerült megszervezni, hogy a csoportok a könyvtár zárva tartási napján dupla szemináriumra, vagyis három órás foglalkozásra érkezzenek. Így van arra idő, hogy egy épületséta keretében megismerkedjenek a Tündérpalota, egy korszerű századfordulós iskola épületével, bepillantást nyerjenek a múzeum kiállításába, rövid szemléltetett ismertető keretében megismerkedjenek a könyvtár használati rendjével. Az így megismert alapokat pedig az ezeket követő feladatmegoldás keretében már alkalmazniuk is kell.

Bár a foglalkozás során a hallgatók rendelkezésére áll az olvasóterem állományán túl a raktári szolgáltatás, az online adatbázisok és az internet is, a rendelkezésre álló kb. másfél óra alatt elolvasható szövegmennyiség miatt elsősorban az adatbázis- és kézikönyvhasználatra épülnek a feladatok. Látványosak, sok forrást megmozgatóak, a könyvtári kutatás sokféle lehetőségét bemutatóak azok a feladatok, melyek egy-egy fogalom jelentését járják körül. Annak időbeni és tudományterületfüggő különbségeit. A lehetőség sokféle-sége tág teret enged a kooperatív csoportszervezési technikáknak is.

Az eddigi gyakorlat során igyekeztünk a könyvtári óra témáját, feladatait valamely más kurzushoz kapcsolni. A *Gyermek, család, társadalom* kurzushoz kapcsolódóan a gyermek, a felnőtt és a család fogalmát elemezték a hallgatók a források segítségével. A *Kutatásmódszertan* kurzushoz kapcsolódóan pedig a

kutatását. Együttműködő kurzus hiányában pedig egyes élethelyzetek kapcsolódó szakmai feladatot kaptak a résztvevők. Például:<sup>4</sup>

Gyakorlaton vagytok egy munkavállalási tanácsadóban. Holnapra bejelentkezett egy 35 éves jászárokszállási érettségizett nő. Jelenlegi munkahelye egy szálloda, ahol a recepción dolgozik. Szeretne jobb jövedelmet biztosító állást/beosztást keresni, nem feltétlen jelenlegi munkakörén belül, de nem túlságosan távol, e célból szeretne továbbtanulni.

Készüljetek fel a találkozóra! Sajnos előzetesen ettől többet nem tudunk róla, így többféle tanáccsal, többféle idő és pénzbefektetést igénylő alternatívával kell készülni. Legyen a tarsolyotokban konkrét képzés is!

Papíron vázolatok fel útvonalakat, konkrét intézményekkel, képzésekkel!

37 éves barátnőtök fél egyetemre jelentkezni „túlkorossága” miatt. Rossz tapasztalatait a dolgozók középiskolájában szerezte egy évtizede. Alátámasztják ezt a statisztikák adatai?

Az utóbbi 5–10 év felsőoktatási statisztikaival győzzétek meg arról, hogy nem fog kilógni a nappali tagozatosok közül! Vagy főiskolára jelentkezzen inkább? Esetleg esti tagozatra?

Szemléletes diagramok mindig megkönnyítik az érvelést, készítsetek hát ilyet neki!

A diplomás munkanélküliség és elszegényedés rémével sokkol oktatótok. Azt adja feladatul, bizonyítsátok neki a különböző társadalmi csoportok szegénységi kockázatát bemutatva, hogy semmilyen szempontból nem tartoztok a (leg)hátrányos(abb), deprivált „célcsoportba”.

A kurzus keményfejű fura ura csak idős szaktekintélyek véleménye előtt hajlandó fejet hajtani, figyelmeztetek ezért a tudományterület "mamutjainak" műveire fordítsátok főként, s ne feledkezzetek meg az idézés szabályairól!

A feladatok megoldását az OPKM használatának ismertetésén túl előzetes részfeladatok és a feladatlapon rögzített tanácsok is segítik, hiszen ezek szükségessé ahhoz, hogy célzott fejlesztés folyhasson.

#### *4. A fejlesztés módszerei*

A szakszövegolvasás és -alkotás fejlesztésének egy a hallgatók számára sokszor nehézséget okozó formája, hogy egy az együttműködő kurzus irodalomjegyzékén szereplő tanulmányon keresztül gyakoroljuk a jegyzetelést, az absztraktírást és a poszterkészítést is.

---

<sup>4</sup> A feladatokat Klein László kollégámmal közösen dolgoztuk ki.

#### 4.1. Jegyzetelés

A jegyzetelés szükségességének és módjainak bemutatása, mint az információs problémamegoldási folyamat, a szöveg feldolgozásának fontos eleme már a kezdetektől szerepelt a bemutatott témák között. Ennek erősödése a *Hatékony tanulás* c. kurzussal való együttműködés hatására erősödött, alakult.

A jegyzetelés egyfajta információmanipulálás, a tanulási folyamatnak is fontos része,<sup>5</sup> így a felsőoktatásban való tanulásra felkészítés és a tanulásfel fogások megismerése során is szerepet kap. Itt az eddig bemutatotthoz képest egy fordított együttműködés is zajlik. A könyvtár-informatika kurzus keretében az információs problémamegoldási folyamatba ágyazva kerül többféle főleg vizuális jegyzetelési technika bemutatása (pl.: naplózó kivonatolás, cédulázás, fastruktúra, táblázat, időegyenés, folyamatábra, fogalmi térkép, halmazok), mely segítségével a *Hatékony tanulás* c. kurzusra kell feladatot beadni.

Emellett pedig, mint említettük a kiemelt együttműködő kurzus irodalomjegyzékéről választott művet a könyvtár-informatika kurzuson való továbbhasznosítás céljából kell kijegyzetelni.

#### 4.2. Absztrakció

A kurzus során bemutatott szakmai műfajok közül az absztrakt az, amely a legkevésbé ismert a hallgatók között. Nagyon merev formai követelményei vannak, minősége pedig meghatározó a szakmai életút egyes pontjain. A konferenciák a pedagógia területén is fontos szakmai események, így a leendő szakembereknek ismerniük kell műfajait.

Mindezek mellett viszont rövidege, tömörsége alkalmat ad arra, hogy a hallgatók szakmai szövegértési, lényegkiemelési, fogalmazási készségeit fejlesszük. A jó absztrakthoz ismerni kell a szakmai eredmények bemutatásának alapvető kritériumait. A hallgatók esetében ezeket egy már publikált tanulmányban kell megtalálni, azok lényegét megragadni és tömörebben, de szakszerűen, szaknyelven és nyelvhelyességi hibák nélkül megfogalmazni. Mivel ennek végeredménye „csupán” egy oldal, lehetőséget ad az oktató számára, hogy alaposabban értékelje, és konkrétan tanácsokkal lássa el a hallgatót.

Azáltal, hogy a hallgatók absztraktot készítenek, melynek minősége beleszámít a félévi értékelésükbe, közelebb kerülnek annak megértéséhez. Emellett pedig a szövegértésük is fejlődik a transzponálás, transzformálás hatására.

---

<sup>5</sup> Ezt erősítik a tanulás-módszertani kézikönyvek is, melyek nagy hangsúlyt fektetnek erre: BÁRDOSSY Ildikó et al.: *A kritikai gondolkodás fejlesztése, Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei, Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanulásához*, Pécs - Bp., PTE, 2002, 197-223.; DEESE, James - DEESE, Ellen K.: *Hogyan tanuljunk?* 2. kiad., Bp., Panem-McGraw-Hill, 1993, 65-119.

#### 4.3. Tudományos poszter készítése

A tudományos poszter a másik olyan konferenciaműfaj, mely általában ismeretlen a hallgatók előtt. Ennek megértését viszont nehezíti, hogy a poszter kifejezést teljesen más kontextusból ismerik. Nehezen fogadják el, hogy tudományos műfaj, így komoly tartalommal kell bírnia, szöveget és nemcsak szavakat kell tartalmaznia. Másrészt látszólag könnyű a készítése. Miközben ennek a nagyon vizuális műfajnak az alkalmazása nagyon más gondolkodásmódot, megközelítést igényel, mint a lineáris szövegeké.

A poszter választható műfaj a kötelezően beadandó feladathoz. Emellett viszont órai munka keretében csoportosan készítenek a hallgatók posztert a választott tanulmányból, amit kijegyzeteltek, és amiből az absztraktot is írták. Ez a szöveg egy újabb transzformálása. Az órán a géptermi környezetnek köszönhetően a hallgatók választhatnak, hogy elektronikusan vagy csomagolópapíron készítik-e el munkájukat.

A vizualitás adta lehetőségek különösen jól irányítják rá a figyelmet a strukturálás, a hangsúlyozás, a szemléletesség fontosságára. A lényegkiemelés egy másfajta logikája érvényesül. A jó poszter készítése során a következő kérdéseket mindenképpen át kell gondolni: Mit akarok hangsúlyozni? Mi a következtetés? Milyen részmákra, blokkokra bontható? Az egyes részmák, adatok milyen logikai kapcsolatban vannak? A vizuális összehatást is ki tudom használni a tartalom érdekében? Van-e alternatív bejárési út? Az óra keretében mindezek megválaszolásában segít a csoportmunka, a megbeszélés, a közös értelmezés.

#### 5. A jövő

A fent bemutatott keretek, módszerek nem fedik le a teljes könyvtár-informatika kurzust. Itt most annak olvasásfejlesztési vonatkozásaira koncentráltunk gyakorlatunk és annak fejlődésének bemutatásán keresztül. Több ponton nem vagyunk elégedettek a hatékonysággal. Az előadásra való felkészülés, a kurzus ilyen szempontú átgondolása arra is rávilágított, hogy az olvasásfejlesztést lehetne még tervszerűbben végezni, még több segítséget nyújtani a diákoknak.

A fejlesztés viszont most új fordulatot vett. A szaktantervének felülvizsgálata hatására kurzusunkat *Felkészülés a felsőoktatási tanulmányokra* címen összevonták a *Hatékony tanulással*. Ez mint fentebb is láthattuk nem idegen, nem logikátlan, de szükségszerűen új irányt ad, új lehetőségeket vet fel.

### *Felhasznált irodalom*

BÁRDOSSY Ildikó et al.: *A kritikai gondolkodás fejlesztése, Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei, Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanulásához*. Pécs : Bp., PTE, 2002, 197–223. p.

DEESE, James - DEESE, Ellin K.: *Hogyan tanuljunk?* 2. kiad., Bp., Panem-McGraw-Hill, 1993, 65–119.p.

DÖMSÖDY Andrea: *Bevezetés a pedagógiai tájékozódásba* (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, 2.) Bp., ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 2006., 58 p. <http://www.mek.oszk.hu/05400/05445/05445.pdf> [2011.08.18.]

DÖMSÖDY Andrea: Az információs műveltség fejlesztése a pedagógia szakos képzésben. In: KISS Endre - BUDA András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai. Az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*, Debrecen, 2007. szeptember. Debrecen, DE Neveléstudományok Intézete, 2008, 362–371. p.

*A pedagógia alapszak nevelési-, neveléskutatói- és oktatási asszisztens szakirányainak tanulási kimenete*, Kézirat, Bp., ELTE PPK, é.n.. 12 p.

STEKLÁCS János: *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiákig*. Bp., Okker, 2009, 112 p.

Gordon Győri János

## ZÁRSZÓ

### AZ OLVASÁS ÖSSZTÁRSADALMI FELADAT

---



A Magyar Olvasástársaság immár két évtizede tűzte zászlajára az olvasás ügyét. Ahogy az a bevezető írásból is kiderül, a tagság, valamint a szervezet vezető szakemberei és a hozzájuk kapcsolódó egyéb szakértők az Olvasástársaságon kívül is a kezdetektől fogva külön nyomatékkal hangsúlyozták, hogy *az olvasásfejlesztés nem kizárólag magyartanári felelősség, hanem össziskolai, össztantárgyi feladat*. Ha visszatekintünk az elmúlt húsz évre, és visszagondolunk arra a korai olvasástársasági konferenciára, amely már akkor ezt a programot tűzte zászlajára, egyszerre lehetünk büszkéek, de ugyanilyen joggal érezhetnénk elkeseredettséget is.

Büszkéek lehetünk ugyanis arra, hogy már húsz évvel ezelőtt is olyan szakmai programot képviseltünk, amelyet változtatás nélkül magunkénak vallhatunk ma is, s mint ahogy a kötetünk alapjául szolgáló 2011-es szombathelyi konferenciánkkal is bizonyítottuk azt: ami csak tőlünk telhető, azt mai napig meg kívánjuk tenni ennek megvalósulásáért. Ugyancsak fontos érték számunkra, hogy ebben az erőfeszítésben, talán azt is mondhatnánk, hogy küzdelemben számos barátunk, kollégánk, pályatársunk tart velünk a mai napig is, írók, tanárok, olvasásszociológusok, oktatáspolitikusok, könyvtárosok és könyvtárostanárok, médiaszakemberek és még sokan mások.

Ugyanígy lehetnénk azonban elkeseredettek is. Amit ugyanis az imént küzdelemnek aposztrofáltam, azt akár eredménytelen, és éppen ezért eredménytelen, kicsit don quijotei szélmalomharcnak is mondhatná bármelyi-



künk. A PISA és hasonló felmérésekből kiderült, hogy a magyar fiatalok olvasási teljesítménye legfeljebb ha jó közepesnek mondható, némi hullámlással olykor a kedvezőtlen, néha a kedvezőbb irányban. Napjainkban mindannyiunk öröme ugyan éppen jó irányban alakultak az eredmények, mert a legutóbbi, a 2009-es PISA vizsgálat szerint a legfőbb mutatókban tanulóink elérték az OECD-országok átlagát; de természetesen a javuló eredményekből fakadó örömünk és jogos önbizalmunk sem feledtethetik velünk, hogy még nagyon sok akadályt kell legyőznünk ahhoz, hogy az olvasás terén a jók, netán a legjobbak közé kerülhessenek a magyar tanulók a nagy nemzetközi összehasonlító teljesítményvizsgálatokban. A gyerekek olvasási kedvéről egyrészt ellentmondásosak a kutatási eredmények, másrészt igazán megbízható országos kutatások nem is zajlottak ezen a téren az utóbbi években. Így ha pontos, igazán szakszerű tények nem mondhatók is e téren, a szakembereknek és a laikus személyeknek általában az a benyomásuk, hogy a fiatalabb generációk olvasási motivációja romlik, a klasszikus regények olvasása csökken, gyerekeink olvasási és szövegértési technikája alatta marad a szükségesnek, és ma már gyakran a felsőoktatásban vagy éppen a tanárképzésben résztvevőknek is elemi szintű nehézségeik vannak ezen a téren – s még hosszsan sorolhatnánk. De ami a jelen kötet témája szempontjából a legszomorítóbb, az az, hogy másfél-két évtized alatt semmit, valóban semmit nem veszített annak a jelentősége, hogy azt hangsúlyozzuk: az olvasás essztantárgyi, nem pedig csak magyartanítási feladat. Vagyis éppen azért, mert az elmúlt évtizedek oktatási kormányzatai, az iskolavezetők és a pedagógusok maguk sem hallották és fontolták meg szavunkat, csak egy-egy, szinte véletlenszerű kormányzati vagy helyi nekibuzdulásnak – majd ezek csöndes kimúlásának – lehettünk tanúi, ma az olvasástanítás terén lényegében minden változás nélkül ugyanaz a helyzet, mint évtizedekkel ezelőtt.

Pedig tudjuk, hogy a szabadságnak, a demokráciának, a hatékonyan működő piacgazdaságnak nemcsak törvényi-jogi, hanem az emberi képességekben megvalósuló feltételei is vannak. Megfelelő írásbeli és szóbeli kifejezőkészség nélkül, a szövegértési, szövegalkotási és a kritikus gondolkodási műveletek képessége hiányában csak elégtelenül teljesítő munkaerőmasszát és politikailag sodorható tömeget alkothatnak az egyéni etikájukat elvesztő vagy azok hiányában felnövekvő emberek arctalan generációi, nem pedig bátran, kreatívan, becsületesen gazdálkodni s önnön jogaival alkotó módon élni képes állampolgárok szabad és tisztességes, politikai és piaci versenyben demokratikusan együttműködő sokaságát. Azonban két világháborút, maszszív diktatúrákat és a reménytelenséget kiváltó gazdasági kataklizmák sorát követően s még a mai napig is ezek árnyékában, ugyanakkor a tudásintenzív gazdagság és a demokratikus közélet lehetőségeinek a korában az elsőként említettek már nemhogy elegendőek lennének: tudjuk, hogy kötelességünk

ezek ellenében, az utóbb mondottak érdekében küzdeni. Hogy ne a múlt legyen a jövőnk!

Bár a legmagasabb egyéni és társadalmi értékekhez vezetnek el, nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy az írás és olvasás elsajátításának, működtetésének egyszerű – de persze korántsem egyszerűen megvalósítható – egyéni és társadalmi feltételei, majdhogynem úgy mondhatnánk: technikai kritériumai vannak. Mindenekelőtt: növekedésük során a gyerekek számára a betűkben – s ettől elválaszthatatlanul a beszélgetésben, együttgondolkodásban – gazdag környezet biztosítása. Kötetünk egyik amerikai szerzője, *Nancy K. Votteler* idézi *Hart* és *Risley* 15 évvel ezelőtti vizsgálatát, amelynek során a szakemberek kimutatták, milyen drámai nyelvi tapasztalatbeli különbségekkel érkeznek az iskolába azok a hatéves gyerekek, akik csak silány nyelvi tapasztalatokat biztosítani képesek, az oktatás szempontjából (is) kedvezőtlen szociokulturális környezetből, afunkcionális családokból, a társadalom pereméről származnak, s azok, akik gazdag nyelvi tapasztalatokat biztosító, jól működő középosztálybeli családokból. Ma már tudjuk, hogy az iskolában elsajátítandó olvasás képessége nem magának a betűvetésnek a műveletével kezdődik el, hanem azokkal a társas nyelvi és szövegtapasztalatokkal, amiket az otthoni egyúttolvasás és beszélgetés teremt meg. Amelyben a könyv, az olvasott szöveg és az annak kapcsán kibontakozó beszélgetések sora egy életre szétszakhíthatatlan érzelmi és értelmi köteléket teremt meg a szülő és gyermeke, az előző és a következő generáció tagjai, a kultúra addigi és jövőbeni képviselői között. Ha ez hiányzik, ha a család, a gyerek közvetlen környezete ezt nem tudja biztosítani, akkor másoknak, máshonnan, de pótolniuk kell ezt a hiányt. Az óvoda ebben természetesen igen fontos intézményi lehetőséget jelent, de nem teszi feleslegessé, hanem csak még jobban aláhúzza az olyasféle civil kezdeményezések fontosságát, mint amilyen például a Magyar Olvasástársaság *Olvasó-társ* nevű programja és számos hasonló kezdeményezés világszerte. Ezeknek során önkéntesek mennek el és olvasnak, beszélgetnek a betűt és beszélgetést egyébiránt nélkülöző kisgyerekekhez, hogy pótolják számukra ezt a hiányt, amely miatt egyébként megjósolható lenne az iskolai, majd a munkaerő-piaci sikertelenségük, amely nagy eséllyel az életben való boldogulásuk egészét kockáztatná. De többek között ezt a célt szolgálja a Népmese napja is, amelyet a százhalombattai Hamvas Béla Városi Könyvtár kezdeményezése alapján 2005 óta szervez meg minden évben az Olvasástársaság, és amelynek mindig kora őszre – Benedek Elek születésnapja közelébe – szervezett központi eseménysorozatához több mint 100 intézmény, civil szervezet és akár magánszemély is csatlakozik önálló programmal a határon innen és túl. Nagy örömünkre azt tapasztaljuk, hogy e program hatására is a családok, az óvodák, az iskolák, a könyvtárak, a pedagógus- és könyvtárosképzés a korábbiaknál sokkal tudatosabban élnek a naponkénti mesemondással, mese-

olvasással, ezzel az elődeinktől ránk hagyott, nagyszerű örökséggel, adomány-nyal, az élményközösség e kiemelkedően fontos alkalmával.

Amiről azonban a szombathelyi konferenciánk s a jelen kötet egésze szólt, illetve szól, az az, hogy bár a korai fejlesztést követően a gyerekek úgynevezett *literacy* (nyelvi, olvasási és írásbeli művelődési készségekbeli) fejlesztésében kitüntetett szerepe van az iskolában a tanítónak, valamint az anyanyelvet és irodalmat tanító tanároknak, de később is, minden iskolafokozaton, minden iskolatípus valamennyi tanárának, könyvtáros-pedagógusának megvan a maga dolga, a maga teendője és felelőssége, de egyben a maga speciális lehetőségrendszer is e tevékenységben. Kötetünk elméleti orientációjú írásai mindennek az általános, valamint szaktárgyi szakmai-tudományos alapjait mutatják be; az ezeknél nagyobb számban szereplő gyakorlati fejezetek azonban a konkrét lehetőségeket, technikákat, eljárásmodokat ismertetik, illetve olyan *jó gyakorlatokat*, amelyeket itthon vagy külföldön sikerült e téren megvalósítani. A szellemi izgalommal együtt, amit ezek a példák szinte bizonyosan kiváltanak az olvasóban, nehéz e fejezeteket meghatódottság nélkül olvasni. De mi a magunk részéről nem is biztatnák a befogadót arra, hogy szenvtelenségre törekedve olvassa e fejezeteket, amelyek éppen arról szólnak, ami a pedagógiai tevékenység lényege: hogy a betű és szó eszközeivel hogyan tárhatja szélesre egy elhivatott, a gyermekek iránt felelősséget érző tanár vagy más szakember az ifjú generációk tagjai számára a világra, életre, tudásra nyíló ablakokat. Hiszen a könyvben, a mesében, a történetekben magunkat, a saját világunkat, annak örömeit és drámáit, vágyott és rettegett lehetőségeit olvassuk, még akkor is, ha az első pillantásra valami fikciónak tűnik is. És így van ez akkor is, ha matematikai példákról, a gejzírek keletkezéséről, a kémiai elemek egymásra hatásáról, az internet használatáról vagy éppen az élő organizmusok biológiai rejtelseiről van szó.

A probléma azonban éppen az, hogy az utóbbi körbe tartozó tantárgyak tanárai nagyon gyakran felkészületlennek és elveszettnek érzik magukat a nyelvi, olvasási-szövegértési-szövegalkotási teendők terén, mondván, hogy nem ismerik ezeknek az eszközeit, technikáit, módszertanát. Ha ők ezt állítják, el kell fogadnunk, hogy ez így is van; s ahelyett, hogy kérdőre vonnánk tanártársainkat, kollégáinkat emiatt, tisztességesebb is és célravezetőbb is inkább azt átgondolnunk, miért lehet ez így, illetve, hogy miként lehetne változtatni rajta.

Egészen bizonyos, hogy – legalábbis a hazai oktatásügy esetében – a bajok gyökere a tanárképzésben keresendő. Kötetünk egyik tanulmányában *Felvégi Emese* felhívja rá a figyelmet, hogy az Egyesült Államokban a tanárképzésnek kötelező eleme a *tantárgyközi olvasás* oktatása. Amíg egy ilyen vagy hasonló, kötelező kurzus hiányzik tanárképzésben résztvevők oktatásából a magyar felsőoktatásban, addig hiú remény lenne arra várni, hogy a jövőbeni pedagógusok – illetve már e felkészítés nélkül évek vagy évtizedek óta prak-

tizáló kollégáik – egyszer csak bátran hozzákezdnek az olvasásfejlesztés teendőihez az iskolában, és hatékonyan fogják végezni azt. Sőt, akár még azt is mondhatnánk: amíg nincsenek megfelelően felkészítve rá valamennyi szaktárgy tanárai, addig talán pedagógiai kockázatokkal is járhatnak az e téren jó szándékkal kifejtett erőfeszítéseik. Az első tehát a tanárképzés megváltoztatása és egy új, kötelező kurzus bevitele valamennyi szaktárgy tanárképzésébe az olvasástanításról, a szövegalkotási és szövegértési technikák mibenlétéről, ezek alkalmazásának módszertanáról és hasonlókról. Hasonlóképp: a már praktizáló tanárok számára kötelező továbbképzési lehetőségek megnyitása ezen a téren.

Másrészt, meg kell változtatni az anyanyelv és irodalomtanárok, valamint a többi tanár attitűdjét is. A tanároknak meg kell érteniük, el kell fogadniuk, s a szülők, a gyerekek és a társadalom előtt is képviselniük kell azt a nézetet, hogy a nyelvi fejlesztés, a szövegértés, szövegalkotás feladata bármely tantárgyat tanító tanár kötelessége, felelőssége, lehetősége. A kötetünkben szereplő kémia-, biológia-, matematikatanítási példák vagy a napi iskolai gyakorlatban fellelhető hasonlóak igazán szívmelengetők – de tudjuk, hogy ma még ez a ritkaság, ez a kisebbség; ez a kivétel, amely erősíti a szabályt. Ennek a jövőben éppen fordítva kell lennie. Szakmai súlya kell, legyen annak, hogy valamennyi tanár részt vegyen a literacy képességek fejlesztésében, és csak kivételes, de még akkor sem méltányolható esetben történhessen meg, hogy valamely pedagógus ez alól mégis kivonja magát. A más tantárgyakat oktató tanároknak meg kell érteniük, hogy a nyelv és irodalom tanárainak – vagyis Magyarországon a magyartanároknak – csak nagyon kevés (így, roppant fontos) olyan nyelvi fejlesztési területe van, amelyhez valóban csak az ő szakmai kompetenciájuk megfelelő: ezek mindenekelőtt a szépirodalmi szövegek, valamint a gyakorlati szövegtípusok némely fajtája. Minden egyéb szövegtípussal kapcsolatos fejlesztés valamennyi tanár osztályszociális feladata.

Ugyanakkor és ezzel együtt a mai magyartanároknak el kell fogadniuk azt, hogy jelenleg valóban ők rendelkeznek a legkidolgozottabb eszköztárral a literacy képességek fejlesztésében. Ezért fontos lenne, hogy a többi tanár mellé álljanak, s mindaddig, amíg a többi tantárgy tanárai még nem eléggé képzettek az olvasásfejlesztés terén, a magyartanárok iskolán belüli képzések, szabad konzultációs lehetőségek és hasonlók felajánlásával segítsék, fejlesszék őket. Persze fontos és jó, ha ebben az iskolavezetés is a magyartanárok mellé áll, és támogatja, elismeri az e téren kifejtett erőfeszítéseiket.

Abban, hogy az olvasásfejlesztés osztályszociális tevékenységgé válhasson az iskolák mindennapjaiban, kitüntetett felelőssége és lehetősége van a tankönyvkiadóknak. A magyartanárok segítsége és támogató munkája sem elengedő, ha a tankönyvek nem vagy nem eléggé szövegelemzés-, szövegalkotás, kreatív és kritikai gondolkodás fejlesztőek. Ha a tankönyvek még csak távolról sem sugallják ennek lehetőségeit, alkalmazandó módszereit, ha a ta-

nároknak nem segítenek a minden tankönyvi fejezethez és munkarészhez kapcsolódó literacy fejlesztési lehetőségek, amelyeket a tankönyvszerzők alkotnak meg vagy illesztenek a fejezeteikhez példaként, akkor túlzott lenne az az elvárás, hogy ezt minden tanár minden órára megtegye az általa tanított legalább kétféle tantárgyból. Azt, hogy a tankönyvek *olvasás-szövegértés-szövegalkotás* baráttá formálása nemcsak ábránd lehet, hanem meg is valósítható, számos nemzetközi példa, és némely hazai kiadó egy-egy tankönyve, tankönyvi sorozata is mutatja.

Ha azonban megjelöljük a szülők, a tanárok, az iskola, a tankönyvkiadók felelősségét és lehetőségeit, nem szabad elfeledkeznünk a tanulókról magukról sem, akikért, de akik által is mindennek történnie kell az olvasástanításban. Nem gondolhatjuk azt, hogy miközben mindenki minden tőle telhetőt megtesz az olvasási teljesítményük javításáért, az ő dolguk pusztán a lehetőségek elfogadása. Fontos, hogy a tanulók az olvasásfejlesztésben ne passzív kiszolgáltatottakként tekintsenek magukra, hanem aktív ágensként, akiknek ugyancsak megvan a maguk felelőssége, de megvannak a maguk lehetőségei is ezen a téren. Életkortól, irányultságtól, iskolatípustól függően, de jó, ha megértik és elfogadják, hogy az olvasásfejlesztésben a saját és a környezetük jövőjéért, jelenlegi és majdani közösségeikért nekik is tenniük kell. El kell vállalniuk, hogy bár az olvasás nagyon sokszor az örömszerzés és a személyes élmények megélésének talán legnagyobb, legértékesebb lehetősége, ugyanakkor számos helyzetben odaadó figyelmet, komoly szellemi munkát, koncentrációt igénylő tevékenység, amely a hosszú távú értékekért, amit általa létrehozhatunk, a jelenben valós önátadást és erőfeszítéseket igényel tőlük. Tudniuk kell, hogy miközben az olvasásnak olyan új területei, lehetőségei nyílnak meg előttük a digitális világban, amely a korábbi generációknak soha nem adatott meg, a közös értékek megismerése és további működtetése azt is igényelheti tőlük, hogy a hagyományosabb szövegelsajátítási, szövegfeldolgozási és -alkotási technikákat is megismerjék és működtetni tudják, mert az így megismerhető és létrehozható szövegvilágoknak is valós értéke van és lesz is még minden bizonnyal hosszú ideig. Ugyanakkor mivel ők digitális bennszülöttekként mindig is előnyben lesznek a korábbi, idősebb generációkkal szemben, beleértve a saját tanáraikat is, hasznos lenne a mai diákoknak felismerniük, hogy nekik maguknak is soha nem látott lehetőségeik vannak abban, hogy az előttük járókat bevezessék a szinte évtizedenként totálisan megújuló digitális szövegvilágok jellegzetességeibe, kreatív képességekkel ruházzák fel s újabb és újabb utak megkezdésére, megtételére bátorítsák az idősebb nemzedékeket. Tudniuk kell, hogy tanáraik, szüleik, a társadalom egésze el fogja ismerni az e téren megtett erőfeszítéseiket, s respektust szereznek egy olyan tevékenység által, amilyenre a kultúra történetében nemigen volt még példa, vagyis hogy a fiatalabbak tanítják az idősebb nemzedékeket.

A család, az iskola, a pedagógusok és a tanulók mellett természetesen az oktatáspolitikának is számos teendője és nagy lehetősége van az olvasás osztálytársadalmi fejlesztése terén. Egyrészt fontos lenne, hogy az eddigieknél célzottabb és nagyobb forrásokat mozgósítva kutatócsoportokat, műhelyeket hozzon létre annak tisztázására, hogy a számtalan erőfeszítés ellenére miért tart ott a mai magyar diákok és felnőtt társadalom a szövegértés és szövegalkotás terén, ahol – nemzetközi összehasonlításban és a saját közelmúltunkat is tekintve – tart. Ahogy Németországban, úgy Magyarországon is túl kell lépni a sztereotíp és közhelyes politikai ígéretéseken, s valóban meg kell teremteni annak a lehetőségét, hogy a téma legkiválóbb szakemberei megfelelő kutatási lehetőségek alapján ésszerű és célszerű célokat, és ehhez hatékonyan elvezető teendőket, illetve a konkrét kivitelezésben segítő módszereket dolgozhassanak ki, és ismertethessenek az iskolákkal, a tanári társadalommal. Ugyancsak fontos lenne, hogy az oktatásirányítás olyan kötelességeket és lehetőségeket dolgozzon ki az iskolai oktatás mindennapi teendőinek vonatkozásában, amelynek során valamennyi tanár feladatának szerves részévé válik az olvasástanítás a saját tantárgyán belül, akár egyedül látja el ezeket a teendőket, akár (ma még kényszerből, a jövőben értelmes és a tanítást gazdagabbá tevő lehetőségként) a magyartanár kollégáival együttműködésben (is).

A mindeddig leírtak logikája mentén haladva pedig nem zárható le könyvünknek ez az utolsó fejezete a nélkül, hogy ne visszhangozzuk azt a véleményyt, ami a konferenciánk és e könyv lapjain is újra és újra felbukkan, ha másképp nem, hát az elhangzott szavak és az írásművek mögött megbújva, implicit formában: az olvasás osztálytársadalmi feladat, egy egész ország, egész közösség felelőssége. Nem a levegőben úszkáló, fellengzős szavak ezek. Éppen a PISA-kutatás egyes részletei mutatják azt, hogy az olvasásban jól teljesítő nemzetek, mint például Dél-Korea, Szingapúr vagy Finnország esetében nemcsak az oktatásnak, az iskolának mint olyannak nagy a presztízse, nemcsak általában a tanároknak nagy a megbecsültsége, hanem az olvasásnak, az olvasástanításnak, az olvasás elsajátításában tevékenykedő valamennyi pedagógusnak. Az olvasási kedv, az olvasási teljesítmény és hasonló részösszetevők egyértelmű összefüggésben állnak azzal, hogy a társadalom számára milyen értékeket jelent az olvasás, mennyire elismert tevékenység ez a magánélet, a tanulás és a munka világában. Ha a társadalmi atmoszféra kedvező, ha érték az olvasás, a literacy megszerzéséért tett erőfeszítés, ha egy kulturális és gazdasági közösség értékeli és állandóan megerősíti azt, akkor a fiatal generációk nem elutasítani, hanem elérni, beteljesíteni akarják majd ezeket az értékeket. Persze könnyű erre azt mondani, hogy Dél-Korea, Szingapúr vagy éppen Finnország a világ legversenyképesebb társadalmi közé tartoznak ma – hogyan is tudnánk velük éppen az olvasásteljesítmény terén versenyezni. Nem szabad azonban megfeledkezni arról, hogy ezek az országok a 20. század első felében még többnyire vagy nem is léteztek, vagy igen szegények és

## ZÁRSZÓ

fejletlenek voltak. Kimutatható, hogy az oktatással kapcsolatos társadalmi értékeik hamarabb jöttek létre, mint gazdasági erejük megmutatkozhatott volna, és hogy a tanulással, az olvasással, a literacy-teljesítménnyel kapcsolatos általános társadalmi értékek már akkor fontos alapját jelentették a későbbi oktatási és gazdasági kibontakozásuknak, amikor e társadalmak még igen gyengén iskolázott vagy akár jórészt iskolázatlan munkaerőtömegekkel rendelkeztek csak. Fontos, hogy egy társadalom egésze hol, hova helyezi el az értékeit, amelyek mentén a gazdaság, a közélet és a magánélet egészét, de legalábbis számos meghatározó elemét felépíti, fontos, hogy közösségek és egyének csak rövid távú célokért képesek erőfeszítéseket tenni vagy hosszú távúakért is. Az olvasásfejlesztés minden kétséget kizáróan a nagyon fontos hosszú távú befektetések egyike mind egyéni, mind pedig össztársadalmi szinten – vagy még inkább: a legfontosabb.

## A KÖTET SZERZŐI

- Arányiné Haman Ágnes* Belvárosi Pedagógiai Szolgáltató Központ  
hamanagi@freemail.hu
- Baranyai József* biológia szakos tanár, Nyugat-magyarországi  
Egyetem Bolyai János Gyakorló Általános Is-  
kola és Gimnázium, Szombathely  
jbara@bolyai.nyme.hu
- Békei Gabriella* magyar – történelem - könyvtár szakos tanár,  
Váci Utcai Ének-zenei Általános Iskola, Bu-  
dapest V. kerület, PhD-hallgató, ELTE  
Nyelvtudományi Doktori Iskola  
bekei.gabriella@gmail.com
- Bereczkiné Záluszkai Anna* oktató, ELTE TÓK, Magyar Nyelvi és Iro-  
dalmi Tanszék  
annabereczki@aol.com
- Bobusné Koncz Judit* magyar-történelem szakos tanár, Apáczai Cse-  
re János Általános Iskola, Váchartyán  
lmbohus@freemail.hu
- Claes, Jane H.* PhD., egyetemi adjunktus, a könyvtárostánár  
program vezetője, University of Houston—  
Clear Lake, Houston, TX  
claesj@uhcl.edu
- Czomba Magdolna* magyar szakos tanár, Bessenyei György Gim-  
názium és Kollégium, Kisvárd  
posta@besi.hu
- Dömsödy Andrea* iskolai könyvtári szakreferens, Oktatókutató  
és Fejlesztő Intézet – Országos Pedagógiai  
Könyvtár és Múzeum  
domsody.andrea@opkm.hu



## ZÁRSZÓ

- Éhmann Gáborné Havas Mária* PhD-hallgató, ELTE Neveléstudományi  
Doktori Iskolája  
havasmaria@gmail.com
- Fehér Péter* PhD, ELTE BTK Informatikai és Könyvtár-  
tudományi Intézet, Informatika Tanszék  
feherp1@t-online.hu
- Felvégi Emese* EdD-hallgató, oktatáskutató, University of  
Houston—Clear Lake, Houston, TX,  
Pedagógia Tanszék  
felvegi@uhcl.edu
- Fenyő D. György* magyar szakos tanár, ELTE Radnóti Miklós  
Gyakorlóiskola, Budapest, Magyar tanárok  
Egyesülete  
fenyo.gyorgy@t-online.hu
- Fűzfa Balázs* irodalomtörténész, egyetemi docens  
fuzfa.balazs@chello.hu
- Gerardino, Carla Rae* M.S. Reading, középiskolai tanár  
crgerardino@sbcglobal.net
- Gordon Győri János* dr. habil., egyetemi docens, ELTE PPK  
Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai  
Központ  
gyori-janos@ppk.elte.hu
- Griffith, Paula E.* EdD., egyetemi adjunktus, a könyvtárostánár  
program koordinátora, University of Hous-  
ton—Clear Lake, Houston, TX  
griffithpe@uhcl.edu
- Hornyák Judit* Teleki Blanka Közgazdasági SZKI  
hornyak.judit@t-online.hu
- Járinka Magdolna* Táncsics Mihály Közgazdasági, Ügyviteli, Ke-  
reskedelmi és Vendéglátó-ipari Szakközépis-  
kola és Szakiskola, Salgótarján  
kozge@freemail.hu

<i>Kálmán Attila</i>	dr., Tatai Református Gimnázium, igazgató, matematika- fizikaszakos középiskolai tanár akalma@axelero.hu
<i>Kelemenné Széll Zsuzsanna</i>	tanár, pedagógiai mérés - értékelési szakértő, MOK Galamb József Tagintézmény, Makó zsuzsi.k@indamail.hu
<i>Kocsis Éva</i>	Belvárosi Pedagógiai Szolgáltató Központ, Budapest e.kocsis@blpszkh.hu
<i>Kőrös Kata</i>	könyvtáros, Petőfi Irodalmi Múzeum koroskata@gmail.com
<i>Kövesné Molnár Ilona</i>	tanár, egészségfejlesztő, mentálhigiénikus, Bersek József KIKI Általános Iskola és EPSZ, Kőszeg, tantárgyi szaktanácsadó, kompetencia-mentor, A Nyugat- magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely moili52@freemail.hu
<i>Kürtösi Zsoltné</i>	Könyvtáros, Áldás Utcai Általános Iskola, Budapest katimeister@gmail.com
<i>Lázárné Obbagy Katalin</i>	könyvtáros, ELTE TÓK Könyvtár obbagykati@gmail.com
<i>Lócsi Tamás</i>	PhD-hallgató, ELTE BTK Alkalmazott nyelv- észet, tanár (magyar–történelem) ÁMK Pittner Dénes Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Péteri lozsitamas@caesar.elte.hu lozsitamas@upcmail.hu
<i>Máté Lászlóné</i>	Balassi Bálint Megyei Könyvtár és Közműve- lődési Intézet, Salgótarján matene_mari@freemail.hu

## ZÁRSZÓ

- Matthew, Kathryn I.* EdD., professzor és a pedagógia tanszék dékánhelyettese, University of Houston—Clear Lake, Houston, TX, Pedagógia Tanszék  
matthew@uhcl.edu
- Morris, Lee Ann* EdD., főiskolai tanár, a Főiskolai Felvételi Előkészítő Program elnöke, San Jacinto College, Houston, TX  
leeann.morris@sjcd.edu
- Nagy Attila* PhD, pszichológus, szociológus, olvasáskutató, a Magyar Olvasástársaság alapító, tiszteletbeli elnöke  
attila@oszk.hu
- Oporné Fodor Mária* matematika – fizika szakos tanár, Veres Pálné Gimnázium  
oporne@gmail.com
- Ostorics László* Oktatási Hivatal Köznevelési Mérési Értékelési Osztály  
ostorics.laszlo@oh.gov.hu
- Sz. Tóth Gyula* dr., tanár, szellemi szabadfoglalkozású, Budapest  
danilux@tvnetwork.hu
- Székemári Klára* Könyvtárostanárs, Budai Nagy Antal Gimnázium, Budapest  
szeklaris@gmail.com
- Szavai Ilona* Fordulópont folyóirat főszerkesztője  
ilona.szavai@pontkiado.hu
- Tóth Beatrix* ELTE Tanító- és Óvóképző Kar  
tothbeat85@gmail.com
- Tóth Kálmán* Múzeumpedagógus, Vas Megyei Múzeumok Igazgatósága, Szombathely  
titkar@muzeumbarat.hu

*Tóth Szilvia*

biológia-kémia szakos középiskolai tanár,  
Bessenyei György Gimnázium és Kollégium,  
Kisvárd  
veralynn0214@gmail.com

*Tóthné Szomolya Ágnes  
Krisztina*

könyvtáros, Móricz Zsigmond Megyei és  
Városi Könyvtár, Nyíregyháza  
Nyíregyháza, 4400, Szabadság tér 2.

*Villányi Rózsa*

könyvtáros, osztályvezető, Csorba Győző  
Megyei Városi Könyvtár Körbirodalom  
Gyermekek könyvtár, Pécs  
villanyi.rozsa@freemail.hu

*Votteler, Nancy K.*

EdD, Egyetemi adjunktus, a The Sam  
Houston Writing Project vezetője, Sam  
Houston State University, Huntsville, TX  
NKV002@shsu.edu

Kiadja a 2006-ban Vas megyei Prima-díjra jelölt SAVARIA UNIVERSITY PRESS ALAPÍTVÁNY  
▪ Borítóterv: SCHEFFER MIKLÓS ▪ Nyomdai előkészítés: HORVÁTHNÉ VARGA TÍMEA ▪  
Készült Szombathelyen, a BALOGH ÉS TÁRSA KFT. NYOMDÁJÁBAN (Károli Gáspár tér 4.)  
ISBN 978-963-9882-84-3

Az olvasás alapvető jelentőségű, eszköz jellegű tudás, a beszélt nyelv írott változatának felismerése. Az anyanyelvi tanárok mellett valamilyen módon minden pedagógus alakítja a rábízott diákok beszéd- és olvasási készségét. Hiszen minden tudománynak, tantárgynak saját szókinccse, szimbólumai, rövidítései, szakirodalma van, az adott személyiségnek pedig egyedi beszédstílusa, olvasottsága, tájékozottsága, gondolkodásmódja, amit akarva, akaratlan közvetít diákjai számára. Vagyis az olvasásfejlesztés osztálytárgyi feladat, a tantestület egészének felelőssége.

Szabad-e azt mondanunk: „Történelemtanár (fizika, biológia, földrajz, kémia, énekszakos stb.) vagyok. Nincs időm a gyerekek hiányos olvasási készségének fejlesztésére?” Lehetek-e hatékony tanár, ha nem gyarapítom tudatosan szókincsüket, ha nem keltem fel a szövegek értő olvasása iránti vágyat? Ha nem teszem olthatatlanul kíváncsivá a rám bízott gyerekeket, fiatalokat? Ha a fáklya „fellobbantása” helyett inkább a „bögrék megtöltését” választom, ha a mindentudás látszatát keltem?

Véleményünk szerint a család, az óvoda, az iskola, a könyvtár, a pedagógus- és könyvtárosképzés, a média, a periodika- és könyvkiadás, a felnőtt társadalom egésze hordoz valamilyen mértékű felelősséget. Vagyis az olvasás ügye osztálytársadalmi feladat, nemzeti sorskérdés. A versenyképes munkaerő, a tanulékonyság, az együttműködési készség, az önálló ítéletalkotás képessége, a megbízhatóság, a szorgalom, az érett személyiség, a nemzeti öntudat, a megmaradás elszánt akarása egyaránt alapvető értékek.

Kötetünkben a fenti célok eléréséhez kínálunk jó példákat, bevált módszereket, döntő többségben hazai pedagógusok, könyvtárosok tapasztalatainak, eredményeinek közreadásával, de néhányan az Egyesült Államokból is elküldték ilyen irányú állásfoglalásaikat, javaslataikat. Hogyan tehetnénk sikeresebbé nevelési, oktatási rendszerünk egészét? S ezáltal lehetünk-e ismét emelkedő nemzet?

2980 HUF  
10 EUR

ISBN 963988284-4



9 789639 882843

  
Savaria University Press



# *RECENZIÓK A KÖNYVRŐL*

## Az olvasás ösztantárgyi feladat

A 2011. május 13. és 14-e között Szombathelyen megrendezésre került, a Magyar Olvasástársaság kezdeményezte, *Az olvasás ösztantárgyi feladat* elnevezésű konferencián elhangzott 51 előadásból, illetve az ezek nyomán született írásokból 37 tanulmányt foglal nagyszerű keretbe Imre Angéla és Köntös Nelli előszava, Nagy Attila bevezetése és Gordon Győri János zárszava.

Sajnos, személyesen nem tudtam jelen lenni a konferencián, pedig még az előadás gondolatával is eljáróztam a jelentkezés fázisában, ezért érthető izgalommal vettem kézbe a gyönyörű kiállítású könyvet. Nem véletlenül hangsúlyozom a bájos, nyugalmat és egyben az olvasás által élénk kerülő varázslatos világot felidéző borítót, amely egyszerre nyit távlatokat és teremti hidat – a belső tartalomnak megfelelően – az egyes területek, tantárgyak és módszerek képviselői között a közös cél, az olvasásfejlesztés, az értő olvasás és nem utolsósorban a társadalom fejlődése érdekében.

Felidéztem azokat a fülledt szegedi nyári délutánokat az 1980-as években, amikor a Tanárok Nyári Akadémiáján a fizika, matematika és földrajz szakos kollégáknak fiatalon és lelkesen próbáltam rámutatni arra, hogy ezek a természettudományos tárgyak alkalmasak arra – akkor még *felelősségről* nem beszéltem –, hogy általuk számos dolgot, így többek között az emberséget, az olvasást, az értő olvasás fontosságát, a több forráson alapuló megismerés igényét kialakítsuk a diákokban. Saját példával éltem, amikor Marx György elhivatott tudományos ismeretterjesztését hoztam fel, de ugyancsak a professzor úr volt, aki évfolyamunkkal kortárs magyar filmeket nézett és vitatott meg, de ő kért fel harmadéves egyetemistaként, hogy órákat tartsak a fizikushallgatóknak a szakirodalmi forrásokról és az idézések szabályairól is. Említhetem középiskolai fizika tanáromat, Bodrogi Sándort, aki óráin – a gimnázium többi tanárához hasonlóan – számtalanszor idézte Németh Lászlót. Lám, én is olyan példákkal éltem most, amelyek a multikulturális megközelítést és nem az értő olvasást hangsúlyozzák – de ezek egymást segítő megközelítések. Pedig amit igazán köszönhetek a természettudományos alpműveltségemnek (is), az a szövegértés, a probléma világos pontokra való bontása és felvázolása, amely a megoldás legfontosabb alapfeltétele.

Nem új keletű megközelítésről van szó, amikor a felhívásban „*az olvasásfejlesztés tehát a tantestület egészének felelőssége*” kijelentés hangzik el, tudjuk meg Nagy Attila eseménytörténeti vázlatából is, mert már az 1970-es évek elején a többkönyvű oktatásról lefolytatott budapesti kísérlet során, majd egy 1994-es székesfehérvári konferencián jelenik meg az olvasás szerepének tantárgyközi jellege, amelyet tudatosan váltott fel a *Szárny és teher* című könyv\* megjelenésekor a sokkal erőteljesebb ösztantárgyi megjelölés.

---

\* Szárny és Teher. Bp. Bölcsék Tanácsa Alapítvány, 2009. 219 p. Ísm: Gombos Péter: Építkezés a bölcsék köveiből. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros, 2010. 6. sz. 18–21. p.



A konferencia, így a kötet is elsősorban „a szépirodalmon kívüli területek olvasásfejlesztő hatására, a felfedező, információszerző olvasási stratégiákra, s azon belül is a főként a természet- és társadalomtudományi tantárgyak ilyen jellegű szerepére koncentrált” – olvashatjuk a bevezetésben. A kötet a megjelenés sajátosságaiból és a szerkesztők tudatos munkájának köszönhetően egy egységesebb, szerkesztett, mégis legalább annyira színes és gazdag változatát kínálja a témának. Az olvasó külön szerencséje, hogy a kérdés elméleti alapjait tárgyaló írások – a Houstonban élő Felvégi Emese közreműködésének köszönhetően – száma megnőtt, és a University of Houston – Clear Lake pedagógia tanszékén és társintézményeiben dolgozó további hat szerző munkáit is olvashatjuk a könyvben. Ezzel a bővüléssel egyszerre tehetünk összehasonlítást az amerikai és hazai gyakorlat és szemlélet között, de így vált lehetővé, hogy a szerkezet arányosan „megterhelte” öt pillérre, fejezetre támaszkodjon: *Alapvetés; Tantárgyak; Mese, olvasás, irodalom; Új források, eszközök; Könyvtárak*. Remélhetően többek között ez az erősebb elméleti alapvetés teszi majd adaptálhatóvá a könyvet az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli oktatás minden szintjén, ahogy az már megtörtént a Szegedi Tudományegyetemen folyó könyvtárpedagógia-tanár képzés keretein belül, amikor a kiadvány bekerült a kötelező olvasmányok sorába. A könyvtárpedagógia-tanár MA képzésre elsősorban különböző pedagógusi diplomával rendelkezők jelentkeznek a levelező tagozaton, a tanítótól az énektanárig, a matematika-fizika szakostól a magyaros kollégákig. Számukra egy ilyen könyv, azon túl, hogy a megismert példákat alkalmazni, követni tudják, megkönnyíti a folyamatok megértését, segít a könyvtárstanár és a tantestület más pedagógusa közötti hidat verni. Már személyükben is eleve ilyen „összekötő kapcsot” építünk az oktatásban. Számosan közülük végzésük után továbbra is párhuzamosan tanítják eredeti szakjaikat és tevékenykednek az iskolai könyvtárban.

Az összeállítás célja kettős, egyrészt vázolja azokat a területeket, ahol az olvasás, illetve a szövegértés fejlesztése szóba kerülhet, ezzel is elősegítve a társadalmi kommunikáció és lét különböző szintjein élők, szülők, tanárok, kollégák egymással való párbeszédét; valamint a kérdés elméleti megalapozásával és a gyakorlati példák, módszerek bemutatásával az ismeretek terjesztésén túl a pedagógus- és a könyvtárosképzés számára is hatékony segítséget ad e nemes feladat képviselőihez.

A felvezető két írás, Imre Angéla és Köntös Nelli előszava, ezekből megismerjük a konferenciát közvetlenül motiváló okokat, a megfogalmazott célokat, a lebonyolítás körülményeit, az önzetlen közreműködők és segítők egész sorát, mindez már sejtetni engedi, hogy különleges kötetet foghat kézbe a szerencsés olvasó, illetve most már az interneten böngésző is. Ahogy azt Nagy Attila örömmel tudatta, a kiadvány 2012. április 19-én felkerült a Magyar Elektronikus Könyvtárba (<http://mek.oszk.hu/10600/10605/>) és „közvetlenül mindenki számára megbízhatóan hozzáférhető”. Nagy Attila bevezetése nagy ívű eseménytörténeti vázlat, amelyben az aktuális konferenciát általánosabb történeti keretekbe helyezi a szerző. Az értő olvasás, az ossztantárgyi feladat fogalmainak formálódásával párhuzamosan a viszsza pillantó tükörben az 1991. október 31-én megalakult Magyar Olvasástársaság tevékenységének néhány, a tanácskozás témájával összefüggő, fontos eleme, fejlődéstörténete válik láthatóvá, képez összefüggő folyamatot.

Az első blokk alapvetésében Felvégi Emese és a másik hat houstoni kutató (Kathryn Matthew, Nancy Votteler, Lee Ann Morris, Jane Claes, Paula Griffith,

Carla Rae Gerardino) lényegre törő, problémákat felvillantó, illetve téziseket bemutató írásaiból betekintést nyerünk elsősorban a tantárgyközi olvasás tanításának amerikai helyzetébe és tanításának módszereibe, de ízelítőt kapunk a szövegmodellek, a szókincs és a vizuális rendszerező, pl. T-A-M táblázat használatáról is. Felvégi Emese számos írását olvashattuk már a szakirodalomban, Kathryn Matthew-val közösen írt cikkük *Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön*\*\* sem ismeretlen a magyar szakemberek számára. A cikkek irodalomjegyzékeiből hasznos válogatást kapunk a kérdés elsősorban angolszász szakirodalmáról.

A rendkívül tanulságos és gondolatébresztő külföldi összefoglalók után az alapvetés két lényes, elméleti megközelítést tárgyaló cikkel válik teljessé. Ostorics László *Szövegértés tíz év távlatában – a PISA 2009 magyar eredményei* című írása áttekintést ad a PISA-felmérések rendszeréről, a kiemelt tudásterületek szerepéről, a 2009-es ciklus kiemelkedő jelentőségéről a szövegértés fejlődésének megítélésében, a képességszintek és ezeknek a szövegértés mérésére vonatkozó használatáról, valamint igen plasztikus képet kapunk az olvasással, a szövegértéssel kapcsolatos folyamatok hazai és külföldi tendenciáiról. Az alapvetés blokkjának záró tanulmánya Oporné Fodor Mária tollából származik. A szerző minden sorából süt a személyes elköteleződés a könyvtár, az olvasás, a Veres Pálné Gimnázium ügyei iránt. Személye, illetve írása mindenkinek hitet adhat, hogy van felemelkedés – gondoljunk csak a cikkben vázolt 1980–1983 közötti kiköltözés okozta nehézségekre –, vannak még olyan igazgatók, akik világosan látják az értő olvasás jelentőségét, illetve, hogy mennyit jelent egy ilyen iskolavezető, mit nyerhetünk az idős generáció megbecsüléséből, és még hosszasan sorolhatnám azokat a rétegeket, amelyeket szakmailag és emberileg érint az írás.

A tanulmánykötet második nagy blokkjában a különböző tantárgyak köré szerveződő módszerekről, jó gyakorlatokról és még jobb szemléletről kapunk képet a matematika, történelem, természetismeret, kémia és érdekes módon különösen a biológia órákhoz kapcsolódóan. Egyik írás kiválóbb, mint a másik; igazi szellemi kalandozás olvasni az ars poeticának is beillő tanulmányokat. A recenzio műfaji adottságai miatt csak néhány kiragadott példát tudunk említeni. Kálmán Attila *Matematikatanítás és az anyanyelv fejlesztése* című értekezésében számos jó példát látunk a matematika és a nyelvi kifejezés, az olvasás, a gondolkodás kapcsolataira. Az ötletes, időnként mulatságos szemléltetés segít megérteni a felvetett témákat, sőt néhány módszertani megoldást is kínál a szerző, amikor a skatulya-elv vagy a meghatározások lehetőségeiről beszél. Véleménye szerint az, amire szüksége lesz a mai diákoknak húsz-harminc év múlva: logikus gondolkodás, szilárd jellem, jó ízlés, kommunikációs képesség. Mindehhez szükség van az értő olvasásra. Baranyai József *A problémaalapú biológiatanulás és az olvasás kapcsolata* című írásában funkcionális megközelítést ad, a tanulás és olvasás fogalmát összekapcsolva megfogalmazza, hogy a tanulás nem más, mint a változó környezethez való alkalmazkodást elősegítő folyamat, amelyben – teszi hozzá az olvasó – az egyik legfontosabb alapfeltétel a megfelelő olvasási készség kialakítása. Békei

---

\*\* Felvégi Emese- Matthew, Kathryn I.: Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön. = Új Pedagógiai Szemle, 59. évf. 2009. 1. sz. <http://www.ofi.hu/tudastar/kathryn-matthew-felvegi> [2012. július 24.]

Gabriella a szövegértés fejlesztésének lehetőségeit elemzi a matematika-, történelem- és természetismeret órákon. A kompetenciafejlesztés azon útját mutatja be, amikor a szakórak keretében komplexen fejlesztik a diákok szociális és életviteli, szövegértési és matematikai kompetenciáját. Hozzáteszem, hogy a jelenlegi képesítési követelmények értelmében a minden tanár szakos számára kiművelendő, fejlesztendő kilenc tanári kompetencia csak áttételesen készít fel a kompetenciafejlesztés ilyen összetett művelésére.

### **Fejlesztendő tanári kompetenciák**

A diákok személyiségfejlődésének segítése  
Tanulóközösségek alakulásának segítése  
A pedagógiai folyamat tervezése  
A szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, képességeinek fejlesztése  
Az egész életen át tartó tanulás megalapozása  
A tanulási folyamat szervezése és irányítása  
Pedagógiai értékelés  
Szakmai együttműködés és kommunikáció  
Elkötelezett szakmai fejlődés, önművelés

Persze vitathatatlan, hogy a fenti lista számos eleme alkalmas arra, hogy az olvasást, a szövegértést kulskompetenciaként kezelve jutassa el gyermeinket a vágyott szintre, de ekkor is elkerülhetetlen az egyes tárgyakhoz fűződő készségek harmonizálása és egymást erősítő hatásának kiaknázása. Mindannyian osztjuk Békei Gabriella megállapítását, miszerint a lényegkiemelő képesség fejlesztése az ismeretközlő szöveggel való munkálkodás kapcsán a leghatékonyabb, és a tantestület összefogása az eredményesség egyik alapfeltétele. A blokk további részében a szövegértés fejlesztésének lehetőségeit követhetjük nyomon a kémia órán, majd árnyalt összehasonlítást kapunk a nyolcadikosok számára írott biológia, földrajz és nyelvtan tankönyvek és munkafüzetek eredményes használhatóságáról az értő olvasás fejlesztése szempontjából. Konkrét óraterveket, megvalósult projekteket látunk. A fejezet záró írásában Tóth Szilvia néhány példát mutat be a szépirodalom és a biológia tanításának összekapcsolási lehetőségéről. Sokatmondó idézetet választott címként Márai Sándortól: *Csak az ember olvas*. Ha valami hiányérzetem lehet-e lírai írást olvasván, az Németh László, akinek személye szinte már túl közvetlenül is kapcsolható a biológiához és orvostudományhoz.

A harmadik, a *Mese, olvasás, irodalom* címet viselő nagy részben klasszikusnak mondható, értékes írásokkal találkozhatunk. Mindjárt az első dolgozat – Czomba Magdolna: *A mese és a gyermek* – új keretekbe, a mesei nézőpontot is beintegráló megközelítésben elemzi Kosztolányi Dezső *Kulcs* című novelláját. Megvalósult projekteket: Bereczkiné Záluszi Anna–Lázárné Obbágy Katalin: *Pedagógiai projekt a kortárs magyar gyermekirodalmi művek olvasásáért*; esettanulmányt: Sz.

Tóth Gyula: *Így „írvasunk mi”, avagy az olvasás nehézségei és örömei*; szövegértési versenyt: Bohusné Koncz Judit: *Szövegértő olvasási verseny*; feladatgyűjteményt: Körös Kata: *Szövegértés lépésről lépésre: egy rendhagyó feladatgyűjtemény bemutatása*; eredményességi vizsgálatot és statisztikai elemzést: Kelemenné Széll Zsuzsanna: *Az anyanyelvi órákon alkalmazott kooperatív munkaforma eredményességének vizsgálata hátrányos helyzetű szakiskolai tanulók körében* – kísérhetünk figyelemmel a következő tanulmányokban. Az érintett életkor széles skálán mozog a két és fél évestől a középiskolás korosztályig, ezzel is mutatva az értekezések sokszínűségét. A rész befejező két írása kicsit eltér az előzőektől. Tóth Beatrix *Olvasásfejlesztés RWCT-technikákkal* című munkája, hasonlóan Arányiné Haman Ágnes tanulmányához, a címben jelzett technika számos módszerét és stratégiáját mutatja be szakavatottan. Zárásként, de sajnos, nem a mesei szabályoknak megfelelő pozitív csattanóként, Füzfa Balázs *Irodalomta(la)nítás, de meddig?* – című híradását és útkeresését olvashatjuk arról, hogy eltűnt a hároméves szakképzés kerettantervéből a *magyar irodalom* tantárgy, és csupán műveltségi területként találkozhatunk a magyar nyelvvel és irodalommal.

A tanulmánykötet negyedik részében *Új források, eszközök* címmel rendeződnek egységes keretbe az írások, melyek az online generáció olvasási szokásai, irodalomhasználata (Fehér Péter–Hornyik Judit); az elektronikus könyvolvasók lehetőségei és korlátai, az új megjelenítés tartalmi behatároltsága (Fehér Péter) témakörökben mozognak. Újszerű megközelítést kapunk akkor, amikor a *Hogyan olvasnak a fiatalok?* – kérdést teszi fel Fenyő D. György. A szerző részletesen elemzi és rendszerezi a megváltozott olvasási és gondolkodásbeli stratégiákat: gyors, szimultán, információválogató, ugrásszerű, egyedi elemekre és a felhasználóra koncentráló, növekvő arányú képi információk. A megjelenítéssel, vizualizálással és ezek szövegértéssel való kapcsolatáról két dolgozat is született: Lócsi Tamás *Multimediális olvasás: a reklám és Tóth Kálmán Műtárgyak és kiállítási feliratok – a szöveg öröme a múzeumpedagógiában* címmel. Ez utóbbi írásban többek között a jó felirat formai és tartalmi kritériumait vehetjük számba, és képet kapunk a vasi múzeumok pedagógiai gyakorlatában megvalósuló „olvastatás” gyakorlatáról. Szintén a képi információk használatáról szól *A vizuális és verbális információk együttes olvasásának képessége, a fejlesztés lehetőségei* című dolgozat, amely Kövesné Molnár Ilona munkája. A vizuális és verbális információk együttes olvasási és írási képességének kialakítása a pedagógusok közös feladata, függetlenül attól, hogy melyik tárgyat tanítják. Így a szövegműfajokon és szövegstruktúrákon túl a szövegértés körébe kerülnek a különböző olyan szövegformák is, mint az internet, a grafikon, az illusztráció olvasása, értelmezése. Az elméleti összefoglalót a thermopülai csata megismertetéséhez készített a képi és hangzóanyagokat egyaránt tartalmazó, rendkívül tartalmas és szemléletes oktatási anyag ismertetése egészíti ki.

A befejező, ötödik rész az olvasás és a könyvtár témakörhöz kapcsolható dolgozatokat rendezi egységes fejezetbe. Több írásból is képet kaphatunk az iskolai könyvtár és a könyvtárostánár szerepéről a tanórán kívüli kompetenciafejlesztésben, pl. Kocsis Éva *Könyvtárpedagógia – tanórán kívül*; a könyv és az olvasás szeretetének fontosságáról, pl. Szávai Ilona *Olvasni jó! Variációk egy témára*; a könyvtár-pedagógia feladatáról és módszereiről, akár történeti vagy személyes

inspiráció keretébe ágyazva; a könyvtárhasználati foglalkozásokról és a média szerepéről, pl. Villányi Rózsa *A bőség zavarában, utakat keresve – helyzetjelentés* stb. Kürtösi Zsoltné tollából megismerkedünk az Áldás Utcai Iskola könyvtárhasználati óráival és egyben kisebb példa- és feladatgyűjteményt is kapunk. Szakmári Klára kiváló írása a Budai Nagy Antal Gimnáziumban több éve folyó, a periodikák megismerését, olvastatását, a szaknyelv, az információkeresés és a szövegfeldolgozás gyakorlását célul kitűző programot mutatja be, amely kiegészül az ökológiai szemléletmód formálásával és a közös együttlét megélésével. A Táncsics Mihály Közgazdasági, Ügyviteli, Kereskedelmi és Vendéglátó-ipari Szakközépiskola és Szakiskola, valamint a Balassi Bálint Megyei Könyvtár és Közművelődési Intézet közös programjairól, példamutató együttműködéséről, jó gyakorlatairól olvashatunk Járinka Magdolna és Máté Lászlóné tanulmányában. Tóthné Szomolya Ágnes Krisztina írása áttekintést ad a 15 év alatti korosztály gyermekkönyvtári foglalkozásairól és lehetőségéről a nyíregyházi Móricz Zsigmond Megyei és Városi Könyvtárban. A blokk utolsó értekezéséből, Dömsödy Andrea *Olvásásfejlesztés a pedagógia alapszakos képzésben*, egy egészen új korosztály, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológia Kara andragógia és pedagógia alapszakos hallgatóinak könyvtár-informatika szemináriumán megvalósítható célokkal és módszerekkel ismerkedhetünk meg.

Csak egyet tudunk érteni Gordon Győri János zárszavával, hogy az olvasás ösztársadalmi feladat, közös felelősségünk, legfontosabb *hosszú távú befektetéseink egyike mind egyéni, mind pedig ösztársadalmi szinten*. A kérdés megoldásának lehetséges kulcsa az olvasás-, az értő olvasás fejlesztése ismereteinek oktatása a tanárképzés minden elemében, függetlenül a pedagógus hallgatók szakjától. Ennek sikere legbiztosabban egy önálló, új kurzus kifejlesztésével és kötelezővé tételével lenne garantálható. A gyakorló tanárok számára a témában kidolgozott továbbképzési lehetőségek már néhány helyen hozzáférhetőek, de ezek számát az ügy fontosságára való tekintettel meg kellene többszörözni. Ugyanilyen fontos, hogy mindezek az ismeretek megjelenjenek a könyvtárosképzés szintjein is.

Nagy bajban lennék, ha most elemeznem kellene, hogy mai, remélhetően fejlett olvasáskészségem és értő olvasásom hány és hány forrásból kapott ösztönzést életem során a szülői háztól a tanári pályán át a kutatómunkáig. Elfogadva Gordon Győri János ösztantárgyi feladatból ösztársadalmi feladattá általánosított felelősségkijelölését, amely – hozzáteszem – fejlesztése magunkra és környezetünkre vonatkoztatva is egy életre szóló feladat, mindenkinek ajánlhatom e kiváló és előremutató tanulmánykötetet.

(Az olvasás ösztantárgyi feladat. Szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli. Szombathely, Savaria University Press, 2011, 291 p. )

**Barátné Hajdu Ágnes**





Az olvasás összetantárgyi feladat  
/ szerk. Nagy Attila, Imre Angéla,  
Köntös Nelli. – Szombathely,  
Savaria University Press, 2011.  
291 p.  
ISBN 978-963-9882-84-3

# „Minden az olvasással kezdődik”

Egy konferencia előadásainak olvasása közben

*Legere necese est!* – íme az ókori mondás modern, mai parafrázisa –, olvasni szükséges, olvasni kell! Méghozzá jól olvasni, megérteni a szöveget, meglátni benne a lényegét, kritikusan elemezni, s mindezek után szövegeket alkotni. Olvasás – szövegértés – kritikus gondolkodás – szövegalkotás. A boldogulás, érvényesülés, versenyképesség – és tegyük hozzá, a belső építkezés sine qua non feltétele.

*„Megfelelő írásbeli és szóbeli kifejezőkészség nélkül, a szövegértési, szövegalkotási és a kritikus gondolkodási műveletek képessége hiányában csak elégtelenül teljesítő munkaerőmasszát és politikailag sodródó tömeget alkothatnak az egyéni etikájukat elvesztítő vagy azok hiányában felnövekvő emberek arctalan generációi.”*  
– írja Gordon Győri János a Zárszóban.

Mindezek ellenére szomorú tapasztalat, hogy a fiatalok szövegértésével nagy (egyre nagyobb?) bajok vannak. Felmérésekből, tanárok, sőt egyetemi professzorok panaszaiból tudjuk, hogy sok tanulónak, hallgatónak (horribile dictu bölcsészhallgatónak) milyen nehézséget okoz a szövegek megértése.

## Egy kis kitérő

A nemolvasó embert nemcsak mint zoon politikont fenyegeti veszély, hanem mint természeti, biológiai lényt is. Erről értelemszerűen a konferencián nem volt szó, de talán nem árt, ha az agykutatásnak ezzel a felismerésével is alátámasztjuk az olvasás fontosságát. Embervoltunk hordozójának, a homloklebenynek a sejtjei, akárcsak az agy többi sejtje, 40 éves korunk körül kezdenek elhalni. A nemolvasó embernek, annak, aki az iskolát elhagyva nem néz többet betűre, az előhomloklebenynek nevezett részében, az olvasott szöveg értelmezőjében, a sejtek sorvadásának, pusztulásának semmi sem vet gátat, s az ilyen ember túl korán elindul a demencia útján, annak minden, a társadalomra nézve is káros,

következményével. Az olvasó ember állandóan dolgoztatja ezeket a sejteket, nem hagyja őket megöregedni. Az olvasás olyan az agynak, mint az izmoknak a testgyakorlás.

## Minden az olvasással kezdődik

Minden az olvasással kezdődik, mert aki nem tud jól olvasni, akinek nehézséget okoz az olvasás, nem is olvas vagy ha rákényszerül, hogy olvasson, csak csetlik-botlik a betűk, írásjelek között, rosszul, nehezen érti meg az olvasott szöveget.

De ki tanítsa meg, és hogyan az emberfiát olvasni? Erre a kérdésre keresték – adták meg a választ a szombathelyi konferencia résztvevői: az olvasás össztantárgyi feladat. Sőt, össztársadalmi feladat (Gordon Győri János).

A HUNRA két évtizedes küzdelmeinek dicsőséges fegyverténye volt a szombathelyi konferencia: a fáradságot, anyagi áldozatot is vállaló résztvevők nagy száma bizonyította, nem volt hiábavaló Nagy Attilaék igyekezete. A *Magyar Olvasástársaság alapító elnöke*, doyenje, nyugállományú (nyug = nyugalom?) pihenni nem akaró, nem tudó táborszernagya az előadásokat, beküldött dolgozatokat tartalmazó vonzó külsejű, tipográfiai hibátlan kötet *szerkesztője a Bevezetésében* ismerteti a konferencia célját, a konferenciával kapcsolatban feleleveníti a Társaság történetének jelentős eseményeit, s végigvezet az úton, amely az ötlettől a megvalósításig, a konferencia megnyitásáig tartott.

Mit tanulhattak a résztvevők, s mit tanulhatunk mi olvasók a dolgozatokból? Előre bocsátom, hogy a néven nevezett írások nem hordoznak értékítéletet, csupán azt jelentik, hogy ezek az írások keltették fel – nagyon szubjektív – érdeklődésemet.

## Alapvetés

Az *Alapvetésnek* szánt, s ezt a címet viselő első nagy tömbben, az Egyesült Államokból érkezett vendégek, illetve az elküldött dolgozatok szerzői – valamennyien a kérdés nagy tekintélyű szakértői – azt mutatták be, hogyan folyik

a tengeren túl a tantárgyközi olvasás tanítása. Számomra különösen érdekes volt *Nancy K. Votteler*, *Jane H. Claes* és *Oporné Fodor Mária* előadása (a tárgyi tudás, a szövegértés és a szókincs kapcsolatáról, a tanárok, könyvtárosok és könyvtárostanárok együttműködéséről, illetve a tantestület szerepéről az olvasásfejlesztésben). Az amerikai kollégák dolgozatai alkalmat adtak/adnak a hallgatónak/olvasónak, hogy összehasonlítsa saját tapasztalatait, elképzeléseit (vágyait? reményeit?) a tengerentúli valósággal. Ahogy Nagy Attila a Bevezetésben írja: „Az USA egyik legnagyobb pedagógusképző egyetemének oktatóitól származó, tankönyvi tömörségű, példaszerűen rövid dolgozatok sora bizonyára növeli annak esélyét, hogy gyűjteményes kötetünk oktatási segédletté válhasson ilyen jellegű intézményeink egy részében.” Kíváncsi vagyok, minél nagyobb részében.

Nem tanulság nélkül való alapvetés, méghozzá igen alapos alapvetés *Ostorics László* elemzése a PISA 2009 magyar eredményeiről. A táblázatokkal, ábrákkal gazdagon illusztrált beszámoló többek között olyan kérdésre is ad választ, milyen hatással vannak különböző határtényezők a szövegértésre. Nagyon érdekes.

## Tantárgyak

A második tömb (*Tantárgyak*) a „hogyan” kérdésre ad választ. A matematikatanár a logikus gondolkodásban és szabatos fogalmazásban látja a matematikaoktatás hozzájárulását az olvasásfejlesztéshez (*Kálmán Attila*), a biológiatanár a szakszövegek olvastatásában és értelmezésében (*Baranyai József*, *Tóth Szilvia*), a kémia tanár egy óratervezet bemutatásával illusztrálja a szövegértés fejlesztését (*Arányiné Haman Ágnes*), többtantárgyi – matematika, történelem, természetismeret – választ is kapunk a kérdésre, és megismerkedünk egy valós természetismeret óra menetével (*Békei Gabriella*). Tankönyvelemzéssel is találkozunk, a nyolcadikos biológia, földrajz és nyelvtan tankönyvek és munkafüzetek elemzésével (*Éhmann Gáborné Havas Mária*). A második tömb dolgozataiból két következtetést vonhatunk le: az „össztantárgyi feladatnak”

minden szaktárgyban eleget lehet tenni, a tárgy specifikumának megfelelő módszerekkel, eljárásokkal, és a szókincs gyarapítása nélkül nincs szövegértés-fejlesztés. A szókincs gyarapításának fontosságáról egyébként több előadásban is szó esik.

## Mese, olvasás, irodalom

A harmadik tömb (*Mese, olvasás, irodalom*) előadásaiból két tény válik nyilvánvalóvá. Az egyik, hogy az olvasásra nevelésnek, olvasásfejlesztésnek már otthon, az iskoláskor előtt meg kell kezdődnie. Erről beszélt *Czomba Magdolna* (*A mese és a gyermek*) és *Sz. Tóth Gyula* nagyon hangulatos, kedves, közvetlen hangú előadásában (*Így „írvasunk” mi, avagy az olvasás kezdeti nehézségei és örömei*). A család, a családi környezet roppant fontosságát egy amerikai vizsgálat eredményeivel illusztrálja a *Zárszó*-ban *Gordon Győri János*. A másik tény, hogy az olvasás, szövegértés fejlesztése osztálytermi feladat, de az alapokat anyanyelvi és irodalomórákon kell lerakni. Négy előadás szerzője mutatott be módszereket a szövegértés fejlesztésére ezeken az órákon. Elszomorító képet tár elénk *Fűzfa Balázs* az irodalomoktatás nyugodtan mondhatjuk tragikus helyzetéről a címében már sokat mondó előadásában: *Irodalomta(la)nítás, de meddig?*

## Új források, eszközök

A negyedik tömb (*Új források, eszközök*) és urambocsá! szinte azt írtam az egész könyv legfontosabb írásai közé sorolom a *Fehér Péter–Hornyak Judit* szerzőpáros *Könyv, blog, wikipédia; mit olvas az online generáció?* és *Fenyő D. György* *Hogyan olvasnak a fiatalok?* című dolgozatát. Meggyőződésem ugyanis, hogy addig nem lehet igazán hatékony az olvasásoktatás és fejlesztés, ameddig nem ismerjük a gyerekek, fiatalok médiahasználati szokásait és azokat a „kisértéseket”, amelyeknek ki vannak téve. Csak az ellenfelet ismerve tudjuk sikeresen felvenni a harcot – vagy tudjuk szövetségesünké tenni. A könyvtár par excellence a szövegértő olva-

sásra nevelés, az olvasásfejlesztés helyszíne, „csatateret”. Erről szól az ötödik tömb (*Könyvtárak*) hét előadása. Különösen *Járinka Magdolna* – *Máté Lászlóné* szerzőpáros előadása keltette fel a figyelmemet (*Két könyvtár, két könyvtáros, tíz év: középiskolai és közművelődési könyvtár együttműködési tapasztalatai*). Úgy gondolom ugyanis, hogy az együttműködésnek sok közvetlen haszna mellett van egy – ugyan nem biztos, de valószínű – haszna. Azok a diákok, akik megismerték a városi, megyei könyvtárat, s a közös foglalkozások folytán otthonosan mozognak a szabadpolcok között, használni tudják a könyvtár információs eszközeit, „megéreztek a könyvszagot”, az iskola elhagyása után is olvasók maradnak.

## Végezetül

S végül a *Zárszó*, *Gordon Győri János* horizonttágító írása, talán úgy is mondhatnánk az olvasástanítás-, fejlesztés kérdéskörének kvintesszenciája. A diagnózis: a Magyar Olvasástársaság büszkeségre okot adó két évtizedes munkája, az elkeseredésre okot adó helyzet, *hogy „gyerekeink olvasási és szövegértési technikája alatta marad a szükségesnek, és ma már gyakran a felsőoktatásban vagy éppen a tanárképzésben résztvevőknek is elemi szintű nehézségeik vannak ezen a téren”* és *„másfél-két évtized alatt semmit, valóban semmit nem veszített annak jelentősége, hogy azt hangsúlyozzuk: az olvasás osztálytermi, nem pedig csak magyartanári feladat.”* A diagnózis után a szerző számba veszi az olvasástanításban, fejlesztésben felelősséget hordozó szereplők, szülők, tanárok, iskola, tankönyvkiadók, tanulók, oktatáspolitikai, oktatásszervezés – feladatait. Két „szereplőt” emelnék ki, akik ritkán kerülnek reflektorfénybe, amikor az olvasásról, olvasástanításról van szó. Az egyik: maguk a tanulók. *„Nem gondolhatjuk azt, hogy miközben mindenki minden tőle telhetőt megtesz az olvasási teljesítményük javításáért, az ő dolguk pusztán a lehetőségek elfogadása.”* Fel kell ismerniük, fel kell ismertetni velük, hogy az olvasásfejlesztés, a szövegfeldolgozás, szövegalkotás technikáinak ismerete a



saját jövőjük, környezetük, közösségük jövője számára létfontosságú. Ugyanakkor a szerepek felcserélésével vállalniuk kell, hogy amit ők jobban ismernek, a digitális világot, eszközeinek használatát, megismertessék az idősebb nemzedékekkel.

Az oktatáspolitikának, oktatásirányításnak vállalnia kell a ráháruló feladatokat. Kutatás – célok kitűzése – módszerek kidolgozása – ismeretése – feladatok meghatározása – lehetőségek biztosítása.

Mindenkinek – szülőnek, pedagógusnak, tanulóknak, miniszternek – tudnia kell, hogy „*az olvasás osztálytársadalmi feladata, egy egész ország, egész közösség felelőssége*”.

Nem tudom, hány példányban jelent meg a gyűjtemény. Ha rajtam állna, több ezer példányban adnám ki, és eljuttatnám minden iskolai, egyetemi könyvtárba, és kötelező olvasmánnyá tenném gyakorló és eljövendő pedagógusok számára. Magam pedig az előadásokat, beküldött dolgo-

zatokat olvasva – remélhetőleg szövegértéssel –, öreg nyugdíjas, rezignáltan veszem tudomásul, hogy csak saját okulásomra, saját gazdagodásomra szolgálnak az olvasottak. (De talán fiatal tanárbarátaimnak kölcsönadva, hasznukra lehetnek.)

Köszönet Nagy Attilának, hogy megismerhettem ezt a könyvet.

M. Fülöp Géza



## MÁR ELETRONIKUSAN IS OLVASHATÓ

*Az Olvasás osztálytársadalmi feladata*  
(Szerk. Nagy Attila, Imre Angéla,  
Köntös Nelli)

című kötet 2012. április 21-én bekerült  
a Magyar Elektronikus Könyvtár  
gyűjteményébe.

Elérhetősége:

<http://mek.oszk.hu/10600/10605/>

